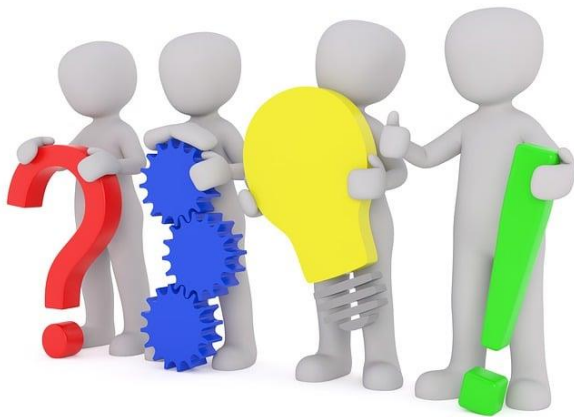




FACHARBEIT

Praxis- und Methodenlehre
mit Kommunikation

Fachschule für Heilerziehungspflege

„DANKE, ABER ICH KANN DAS
ALLEINE.“

Das Stärken von
Handlungskompetenz im Alltag
mit Hilfe von Unterstützter
Kommunikation für einen
Jugendlichen mit körperlicher
und geistiger Einschränkung.

Fachschülerin:

Chiara Novembre

Kurs:

HEP 30A20

Erstkorrektorin:

Nicole Fichtmair

Zweitkorrektorin:

Magdalena Obst

Datum der Abgabe:

23. März 2023

Inhaltsverzeichnis

A) Einleitung	S. 3
 B) Theoretische Ausarbeitung	 S. 5
1. <u>„Ich weiß, was ich da mache“</u>	S. 5
1.1 Handlung	S. 5
1.2 Kompetenz	S. 6
2. <u>„Man kann nicht nicht kommunizieren“</u>	S. 8
2.1 „Ein menschliches Grundbedürfnis“	S. 8
2.1.1 Was umfasst der Begriff der Kommunikation?	S. 8
2.1.2 Eine lebensnotwendige Grundlage	S. 10
2.2 „Gehe mit mir den Weg zu meiner Sprache“	S. 10
2.2.1 Das Grundrecht auf Kommunikation	S. 11
2.2.2 Wer kommuniziert gezielt unterstützt?	S. 12
2.2.3 Die Vielfältigkeit der Unterstützten Kommunikation	S. 15
2.2.4 Das Partizipationsmodell	S. 18
2.2.5 „Danke, aber ich kann das alleine“ – und zwar mit UK Handlungskompetenz unter Einbezug der Unterstützten Kommunikation	S. 20
3. <u>Alltag in der Jugend</u>	S. 21
3.1 Bedeutung von Alltag im Jugendalter	S. 21
3.2 Alltag in einem Wohnheim	S. 22
4. <u>Geistige und körperliche Einschränkung</u>	S. 23
 C) Darstellung der praktischen Planung und Durchführung	 S. 26
5. <u>Personenbeschreibung</u>	S. 26
6. <u>Selbstermächtigung?</u>	S. 29
7. <u>Praktische Durchführung</u>	S. 31
7.1 „Realbilder oder METACOM Symbole? Oder doch beides?“	S. 31
7.2 „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig? (1)“	S. 35

8. <u>Reflexion</u>	S. 39
8.1 „Realbilder oder METACOM Symbole? Oder doch beides?“	S. 39
8.2 „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig?“	S. 40
9. <u>Schlussfolgerungen</u>	S. 40
10. <u>In Aussicht gestellte methodisch-didaktische Einheiten</u>	S. 42
10.1 „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig? (2 + 3)“	S. 42
10.2 „Ich zeige dir, wie ich mich fühle“	S. 42
11. <u>Fazit</u>	S. 46
12. <u>Literaturverzeichnis</u>	S. 48
13. <u>Abbildungsverzeichnis</u>	S. 52
D) Erklärung der Urheberschaft	S. 53
E) Anhang	S. 54

A) Einleitung

„Danke, aber das kann ich alleine.“ Selbstständig sein, Dinge selber tun ist für *vielen* von uns Alltag. Entscheidungen oder eine Auswahl selber treffen, mal ein Brot schmieren oder mit der eigenen Sprache äußern. So selbstverständlich, aber bei weitem nicht für alle. Und warum? – „Ach, geht doch viel schneller, wenn ich Dir schnell helfe“, „nächstes Mal darfst du`s selber machen“: aufwendig, zeitintensiv und erfordert Geduld. Immer wieder ist zu beobachten, wie Menschen alltägliche Aufgaben, Handlungsschritte und Entscheidungen von anderen abgenommen werden. Die Relevanz der Thematik wurde für mich immer deutlicher, je häufiger ich solche Situationen erkannte und vor allem die Reaktionen der Jugendlichen, in einer Wohngruppe eines heilpädagogischen Schülerwohnheims, so detailliert wie möglich beobachtete. Beispielsweise Verweigerung von Arbeitsschritten, Veränderung der verbalen sowie nonverbalen Äußerungen. Diese meist negativ bewerteten Muster sind aber doch auch absolut verständlich, das denke ich zumindest. Vielleicht stellt sich Ihnen jetzt die Frage nach dem „warum?“. Wieso sollten *gesellschaftlich nicht-akzeptierte* „herausfordernde“ Verhaltensweisen ihre Daseinsberechtigung haben? Durch den Versuch, sich in solche Situationen hineinzusetzen, wird für mich dies ziemlich klar und einleuchtend. Ich möchte nicht *übergangen* werden. Egal in welcher Situation. Ich möchte meine Stimme haben, nutzen und bestimmen können, was ich im Fernseher anschauen will. Ich möchte selber mein Zimmer einrichten, wie es mir gefällt. Ich möchte beim Einkaufen selber die Sachen heraussuchen, die ich kaufen will. Ich möchte selber duschen - ohne, dass ständig jemand dabeisteht. Ich möchte selber mein Essen so würzen, wie es mir schmeckt. Ich kann das alles, ich kann über all das und noch viel mehr bestimmen. Sie können das wohl auch. Viele Bewohner*innen, Klienten*innen, Schüler*innen aber nicht. Und meist tragen *wir* als Betreuer*innen einen großen Teil dazu bei. Also, das ist zumindest meine Meinung. Unser Job ist es in meinen Augen, all die zu betreuenden Menschen zu unterstützen. So viel Assistenz wie nötig, so wenig wie möglich.

Im Rahmen dieser wissenschaftlich orientierten Arbeit blicke ich genau auf diese Thematik: das Stärken der Handlungskompetenz. Beginnend stelle ich diesen Begriff dar, blicke dann auf die Kommunikation. Erst im Allgemeinen und beziehe mich dann auf die Unterstützte Kommunikation als Sonderform. Innerhalb dieser Ausarbeitung wird das menschliche Grundrecht der Kommunikation hervorgehoben, als auch dessen Bedeutung. Die Zielgruppen dieser Kommunikationsform werden anhand zweier Konzepte vorgestellt. Ein Einblick in die Vielfältigkeit der UK wird geschaffen, ebenfalls stelle ich das Partizipationsmodell vor. Abschließend zur Thematik der Kommunikation wird eine Möglichkeit dargestellt, Handlungskompetenzen unter Einbezug von Unterstützter Kommunikation im Alltag zu stärken. Gefolgt von der Bedeutung des Alltags, hierzu die Gegenüberstellung des Jugendalltags außerhalb und innerhalb eines Wohnheims.

Die theoretische Ausarbeitung endet mit einem Blick auf die geistige und körperliche Beeinträchtigung - zwei Modelle werden hierfür vorgestellt.

Die Darstellung der praktischen Planung und Umsetzung beginnt mit einer Personenbeschreibung, gefolgt von einer Analyse mit Zieloperationalisierung. Methodisch-didaktische Einheiten werden beschrieben und anschließend reflektiert. Das allgemeine Ziel dieser Arbeit ist es, dem Jugendlichen angemessene Assistenz zu leisten und auf dem Weg zum Stärken der Handlungskompetenz unterstützend zu begleiten. Schlussfolgerungen und weiterführende Maßnahmen werden beschrieben. Abschließend wird ein Fazit die schriftliche Ausarbeitung der Facharbeit abrunden.

B) Theoretische Ausarbeitung

1. „Ich weiß, was ich da mache“

1.1 Handlung

Hört oder liest man den Begriff „Handlung“ oder „Kompetenz“, hat man vermutlich eine Vorstellung, um was es sich handelt und was diese Wörter aussagen. „Handlungskompetenz“ beinhaltet beide Begriffe, aber hierbei hat man vielleicht nicht mehr eine ganz so klare Idee, welche Bereiche diese umfasst und was diese ausdrückt. Um die „Handlungskompetenz“ darzustellen, erläutere ich beginnend die beiden Bausteine der Begrifflichkeit einzeln.

Laut „Duden“ gilt für „Handlung“ folgende Definition:

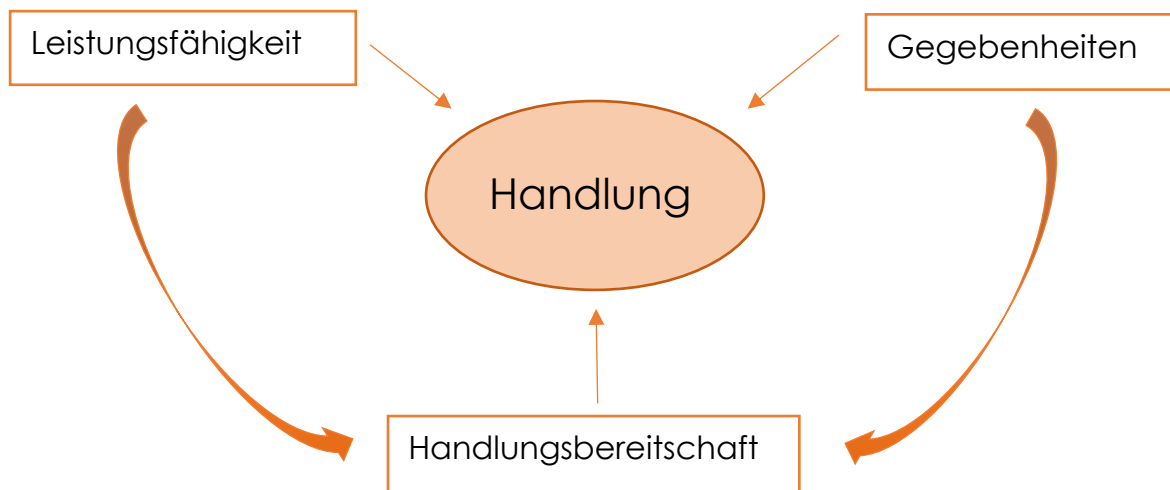
„1. Das Handeln, [bewusst ausgeführte] Tat“

(Duden 2022, Internet)

Bei dieser Definition ist vor allem das Wort „bewusst“ ausschlaggebend. Welches aussagt, dass man sich über etwas im Klaren ist, man etwas weiß, es ist einem bereits bekannt. (vgl. DWDS o. A., Internet). Handlungen gehen stets vom Menschen aus und werden von diesem gesteuert. Daraus resultierend: jeder ist für sein Handeln selbst verantwortlich. (vgl. Nicklas-Faust 2017, S. 91). Dieses besteht aus zwei Anteilen: zum einen der innere, kognitive, emotionale und zum anderen der äußere, motorische Teil. Gehandelt wird dem Ziel, durch die Durchführung bestimmte Veränderungen hervorzurufen, um eigene Interessen zu verwirklichen. Stets findet hierdurch eine Beeinflussung der Umwelt statt. (vgl. Scharringhausen 2017, S. 284). Wurde eine Handlung durchgeführt, findet ein Vergleich des Ergebnisses mit dem im Vorfeld bestimmten Handlungsziel statt. Liegt hierbei keine Differenz mehr vor, gilt die Handlung als abgeschlossen. Der Aufbau einer Handlung besteht im Grunde aus Bedürfnissen, Motiven und einem Sinn. Gesteuert werden Handlungen durch das Bewusstsein. Die Handlung selbst nimmt Einfluss auf einen Gegenstand und dessen Rückmeldung bildet die Handlung im Bewusstsein ab. (vgl. Stadler 2013, S. 221 f.).

Aristoteles, ein griechischer Universalgelehrter und Philosoph, befasste sich mit der Handlungstheorie. Er meint, dass nur dann von einer Handlung gesprochen wird, sobald der Akt auf Glückseligkeit aus ist. Eben dann, sobald diese freiwillig, zielorientiert, erfolgt. (vgl. Schweighöfer 2022, Internet). Von großer Bedeutung ist das Handeln für die menschliche Entwicklung. Durch verschiedene Handlungen werden Erfahrungen gesammelt, welche den Prozess des Lernens und der Entwicklung anregen. Ein Beispiel dafür: eine Handlung wird durchgeführt, das gewünschte Handlungsziel wird nicht erreicht. Dieser Prozess kann mehrfach wiederholt werden. Je nach Ausmaß der Reaktion des Gegenübers auf die Handlung wird abgespeichert, dass durch getanes Handeln das Ziel nicht erreicht werden kann. Gegebenenfalls folgt eine Pause, dann wird das Verhalten umstrukturiert und ausprobiert, bis durch die *richtige* Handlung gewünschtes Ziel oder Reaktion erreicht werden kann. Also: Lernen durch Einsicht. (vgl. Seemann o. A.).

Voraussetzungen für eine Handlung lassen sich folgender Grafik entnehmen:



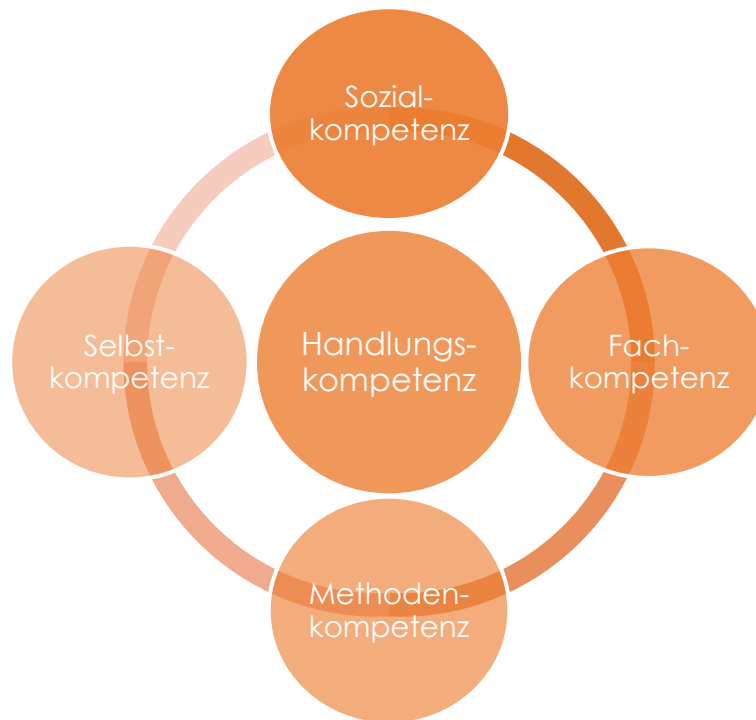
(Abb. 1: Scharringhausen 2017, S. 285).

Diese drei Dimensionen beeinflussen die Handlungen des Menschen. Mit „Leistungsfähigkeit“ werden die inneren Möglichkeiten der handelnden Person beschrieben. „Gegebenheiten“ meinen die äußeren Umstände, bzw. Möglichkeiten, um zu handeln. „Handlungsbereitschaft“ stellt eine Verknüpfung dieser beiden Bedingungen für das konkrete Tun dar. (vgl. Scharringhausen 2017, S. 285).

1.2 Kompetenz

Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, Wissen und Können so miteinander zu verbinden, um basierend darauf Handlungsanforderungen zu bewältigen. (vgl. Linten; Prüstel 2015, Internet). Wesentlich hierbei ist, dass Kompetenzen nicht angeboren sind, sondern im Laufe des Lebens erlernt und erworben werden können (vgl. Bretschneider 2022, Internet). Einheitlich definierbar ist der Begriff nicht. Allgemein betrachtet kann aber gesagt werden, dass es sich um eine Verbindung von Wissen und Können handelt. (vgl. BIBB o. A., Internet). Eine Schwierigkeit bei der Definition des Wortes ist die Geläufigkeit in der deutschen Sprache. „Kompetenz“ wird in vielen unterschiedlichen Kontexten genutzt. Laut PISA-Studien wird diese als erlernbare, mehr oder weniger bereichsspezifische, Fertigkeiten und Strategien definiert. (vgl. Hartig 2006, Internet). An sich handelt es sich bei „Kompetenz“ um einen verwaltungstechnischen Begriff. Kompetenzen werden zugeschrieben, Tätigkeiten und Aufgaben in unterschiedlichen Bereichen festgelegt, um so eine vollständige und richtige Erledigung dieser zu gewährleisten. „Kompetenz“ steht im Zusammenhang mit der auszuführenden Handlung, dessen Inhalt, Umfang und Formen. (vgl. Greving, Ondracek 2014, S. 270 f.).

In Folge dessen lässt sich auf den Begriff der „Handlungskompetenz“ schließen. Diese meint, dass ein Mensch im Stande ist, Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensmuster im praktischen Tun anzuwenden. (vgl. *ebd.*). Sie setzt sich aus vier Elementen zusammen:



(Abb. 2: C. Novembre; nach vgl. Greving, Ondreacek. 2014, S. 269; Landsiedel 2023, Internet.).

„Selbstkompetenz“ meint die Kritikfähigkeit und Lernbereitschaft des Individuums. (vgl. Landsiedel 2023, Internet). Ebenfalls schließt diese das verantwortungsvolle Handeln gegenüber einem/einer selbst ein. Grundlegend ist die intrinsische Motivation, das Bewusstsein über den Nutzen und den Grund der auszuführenden Handlung. Beziehungsgestaltung ist ebenfalls eingeschlossen, durch das Herstellen einer Verbindung zu beteiligten Personen. Unter anderem beinhaltet „Selbstkompetenz“ oder auch „Ich-Kompetenz“: den Umgang mit Belastungssituationen, Emotionen und Gefühle handhaben, das Entfalten der eigenen Potenziale. Merkmale dieser können beispielsweise der eigene Leistungswille, Selbstständigkeit und die Frustrationstoleranz darstellen. (vgl. Greving, Ondreacek 2014, S. 271 ff.). „Sozialkompetenz“ umfasst die Fähigkeit des Zurechtfindens in der Gemeinschaft. (vgl. Landsiedel 2023, Internet). Im „Handbuch Heilpädagogik“ werden darunter Offenheit für Äußerungen und Mitteilung des Gegenübers, empathisches Verhalten und das aktive Gestalten zwischenmenschlichen Kontaktes verstanden. (vgl. Greving, Ondreacek 2014, S. 271). Fachbezogene Theorien und praktische Kenntnisse setzen sich zur „Fachkompetenz“ zusammen. (vgl. Landsiedel 2023, Internet). Sie bezieht mit ein, dass bewusst eine entsprechende Methode und/oder Mittel gewählt werden. (vgl. Greving, Ondreacek 2014, S. 271).

Die „Methodenkompetenz“ beschreibt die Fähigkeit, abschließend den Lösungsweg auszuführen. Bei verschiedenen Wahlmöglichkeiten wird die passende gewählt. (vgl. Landsiedel 2023, Internet).

Also: „*Handlungskompetenz*“ ist nicht nur die *eine* Kompetenz, sondern beinhaltet mehrere Komponenten, welche jeweils gefordert, gefördert und reflektiert werden können. Auch als Gesamtkonstrukt kann diese gestärkt werden und Sicherheit im Alltag verschaffen. Eine der vielfältigen Möglichkeit Handlungskompetenzen auszubauen und zu stärken, stellt der Einsatz von Unterstützter Kommunikation dar.

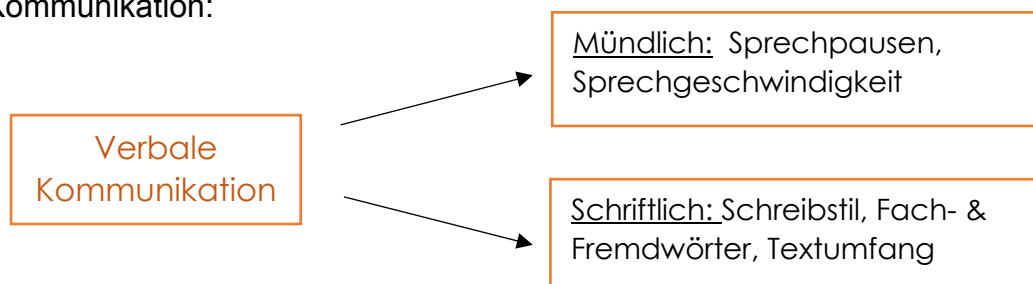
2. „Man kann nicht nicht kommunizieren“

2.1 „Ein menschliches Grundbedürfnis“

Morgens ziehen Sie sich an, richten sich die Haare und verlassen das Haus, Sie begegnen Menschen. Diese sehen Sie, den Kleidungsstil, Ihre Ausstrahlung, Ihren Blick, die Körperhaltung. Vielleicht lächeln Sie ihnen zu. Es wird zurückgelächelt, ernst- oder auch weggeschaut. „Guten Morgen“, ein Winken oder ein Handschlag. All das ist Kommunikation. Ja, bereits die Kleidung, die Sie tragen. Wo der Ursprung des Begriffs der Kommunikation liegt, was damit eigentlich gemeint ist und welche Bedeutung diese für den Menschen hat, werde ich im Folgenden erläutern. Einen Einblick in die Unterstützte Kommunikation (UK), als gesonderte Form der Kommunikation, stelle ich anschließend ausführlich dar und gebe einen Einblick in die vielseitige Welt der UK. Die Überschrift des zweiten Punktes der theoretischen Definitionen stellt das erste Axiom nach Watzlawick dar. Lässt man sich dieses kurz durch den Kopf gehen, wird meines Erachtens die Wichtigkeit und ständige Begleitung der Kommunikation im Alltag deutlich.

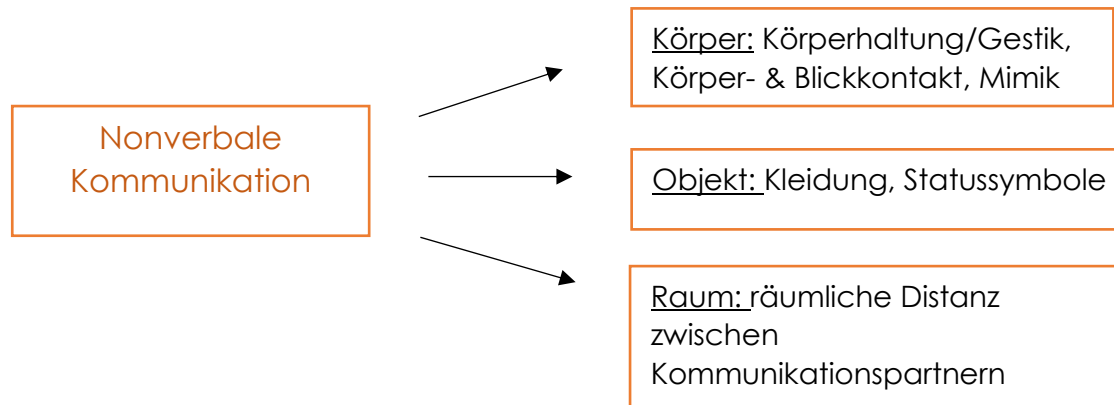
2.1.1 Was umfasst der Begriff der Kommunikation?

Die Begrifflichkeit lässt sich auf die Worte „*communicare*“ = teilen, mitteilen; als auch „*communicatio*“ = Mitteilung, Verständigung, aus dem Lateinischen zurückführen. (vgl. Henning 2017, S. 569 f.). Grundsätzlich meint Kommunikation einen wechselseitigen Austausch von Informationen, Gedanken, Nachrichten oder Ähnlichem durch unterschiedliche Mittel. Beispielsweise die Sprache, Zeichen, Gebären. Grob wird unterschieden zwischen *verbaler* und *nonverbaler* Kommunikation:



(Abb. 3: C. Novembre, nach vgl. Henning 2017, S. 569 f.).

Verbale Kommunikation meint in jedem Fall eine sprachgebundene Kommunikation, also durch das gesprochene oder geschriebene Wort. Medien hierbei können direkte Gespräche, Briefe, E-Mails oder auch Telefonate sein. (vgl. Henning 2017, S. 569 f.). In diesem Zusammenhang eine kurze Erläuterung der *paraverbalen Kommunikation*. Diese umfasst das Spektrum der gesamten Stimmeigenschaften des Sprechers. Also die Lautstärke, das Sprachtempo, die Betonung oder auch die Sprachmelodie. (vgl. Stangl 2023, Internet). Sie meint also, wie wird etwas gesagt.



(Abb. 4: C. Novembre, nach vgl. Henning 2017, S. 569).

Ein Zwinkern, Schulter zucken, Grinsen, geschieht oft unbewusst. Diese *nonverbalen* Signale machen rund 90% der Kommunikation aus. (vgl. Stangl 2023, Internet). Sie können im Widerspruch zur verbalen Kommunikation stehen und das wiederum führt zu Missverständnissen. (vgl. Henning 2017, S. 569 f.). Ebenfalls zu erwähnen ist, dass Kommunikation immer auf der Sach- als auch auf der Beziehungsebene stattfindet. Zweitere bestimmt die Vermittlung und die Aufnahme der Inhalte. Diese sind durch eine positive oder zumindest neutrale Beziehung bedingt. Signale der nonverbalen Kommunikation, also beispielsweise die Körpersprache, verdeutlichen auf der Beziehungsebene, wie eine Botschaft gemeint ist. Auch, wenn diese unterbewusst stattfinden. Das Klima der Beziehungsebene wird bestimmt und damit die Verarbeitung auf der Sachebene. Wie etwas gesagt wird, wird oft mehr Bedeutung gegeben, als was gesagt wird. (vgl. ebd.). „Der Ton macht die Musik“ ist ein weit verbreitetes Sprichwort, welches in Bezug auf die Kommunikation von großer Bedeutung ist und Beschriebenes noch einmal verdeutlicht.

Ich nutzte oben den Begriff „*grundsätzlich*“, als ich von einem wechselseitigen Austausch schrieb. Sehr bewusst setzte ich diesen ein, denn jede Äußerung kann als Kommunikation verstanden werden. Es muss sich nicht zwangsläufig um wechselseitigen Kontakt handeln. Ganz egal, ob ich etwas aussagen *will* oder nicht, mein Gegenüber kann mein Handeln immer als Art der Kommunikation auffassen. (vgl. ISB 2022, S. 16).

2.1.2 Eine lebensnotwendige Grundlage

Wir kommunizieren. Eigentlich immer und überall, sobald wir jemandem begegnen. Die Bedeutung und Wichtigkeit für den Menschen lassen sich hierbei schon erahnen. Ich zitiere hierfür die Diplomrehabilitationspädagogin Anke Henning:

Kommunikation ist die Grundlage der menschlichen Gemeinschaft und damit lebensnotwendig. Sie bestimmt die Aufnahme von zwischenmenschlichen Beziehungen, deren Form und Aufrechterhaltung. Kommunikation ist Kontaktaufnahme. Sie ist ein menschliches Grundbedürfnis und geschieht in allen Lebenslagen: in der Familie, in der Schule, bei der Arbeit, im Bus, beim Einkaufen oder beim Telefonieren. (Henning 2017, S: 570).

In ihrer Aussage bringt sie die Aspekte der Bedeutung meiner Meinung nach auf den Punkt. Der Schlüsselbegriff hierbei: lebensnotwendig. Das Aufnehmen, als auch das Übermitteln von Informationen sind Teil der Kommunikation. Daraus resultierend: auch die Prozesse der Wahrnehmung, des Denkens und der Motivation sind notwendig. Ebenfalls spielen Emotionen mit ein. (vgl. Henning 2017, S. 570). Ich nehme Erlebtes durch verschiedene Sinne wahr. Ich sehe, höre, spüre dieses. Ich denke darüber nach, kann mein Gegenüber nach meinen Möglichkeiten verstehen und einschätzen. Durch meine Beziehung zu diesem kommen meine Emotionen ins Spiel und das Aufgenommene wird bewertet. Das alles braucht ein Mensch. Jeder Mensch. Der Mensch ist ein soziales Wesen und es ist von unerlässlicher Bedeutung, mit anderen Personen zu kommunizieren. Persönlich, über das Internet, verbal oder nonverbal.

2.2 „Gehe mit mir den Weg zu meiner Sprache“

Ein paar eileitende Gedanken zur Thematik der Unterstützten Kommunikation im Allgemeinen:

„Ich denke, also bin ich“ (Knecht 2021, Internet; nach Descartes). So lautet der berühmte erste Grundsatz des Philosophen René Descartes. Ja, ICH denke, also bin ICH. ICH kann diese Gedanken einschätzen und äußern. Wann, wo, wie, so oft, und vor wem ich will. Ich schaffe es, meistens, meine Gedanken in Worte zu fassen und kann mich so meinen Mitmenschen mitteilen. Klar und deutlich. Welche Reaktion ich darauf erhalte, wenn ich meine Gedanken äußere, werde ich erfahren. Immer und immer wieder. Und daraus lerne ich. Was ist gesellschaftlich akzeptiert, was nicht? Wie reagiert mein Gegenüber auf meine Sprache? Was darf gesagt werden und was behalte ich lieber für mich? Das lerne ich im Laufe der Jahre. Ich schon, Sie auch. Aber viele andere Menschen nicht. Ich kann sagen, wenn mir Salz am Essen fehlt, andere nicht. Ich kann sagen, wenn mich das Licht blendet, andere nicht. Wenn mir zu kalt oder zu warm ist. Wenn ich mich unwohl fühle, wenn mir etwas wehtut, wenn ich lieber Apfel- statt Orangensaft trinken möchte. Wenn ich nachts mein Fenster kippen, oder das Hörspiel noch einmal anhören will, dann kann ich das machen. Ich kann sagen, wenn mich etwas stört, oder ich etwas gut finde. Ich kann das, Sie auch. Viele andere nicht.

*Ich kann mich mitteilen: in Wort, Sprache, Gestik, Mimik, durch aufgenommene Videos, im Internet, auf der Straße, 24/7 öffentlich und im privaten Raum. Ich kann das, Sie auch. Viele andere nicht. Viele andere können sich nicht mal in ihrem eigenen zu Hause mitteilen. Sie können nicht zu ihren Angehörigen oder Betreuer*innen sagen, dass ihnen gerade etwas nicht passt, welches Bedürfnis sie haben oder was sie besonders gut finden. Vielleicht können sie zeigen, dass sie trinken möchten. Aber erhalten eben nicht die Möglichkeit, zu sagen was. Unterschiedliche Ursache können hierfür ausschlaggebend sein. Eine davon ist, dass viele Menschen ihre eigene Sprache und Möglichkeiten noch gar nicht kennen.*

2.2.1 Das Grundrecht auf Kommunikation

Die Unterstützte Kommunikation, abgekürzt UK, setzt unter anderem genau an diesem Punkt an. Es gibt Menschen, die kennen ihre eigene Sprache nicht. Vielleicht auch nur Teile davon. Oder auch Personen, die nicht die Ressourcen haben, sich mit der Sprache zu äußern, wie wir es täglich tun. Die uns begegnen und nicht einfach verbal: „Hallo ...“ sagen und uns angrinsen können, „... schön, dass du da bist.“. Aber vielleicht würden sie das gerne. Die UK meint alle pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen, welche Menschen mit eingeschränkter oder fehlender Lautsprache angeboten werden. (vgl. Wilken 2006, S. 3); (vgl. ISB 2022, S. 17). Die Einschränkungen der sprachlichen Verständigungen können sowohl angeboren, als auch erworben sein. International gilt die Abkürzung **AAC**, also „**A**ugmentative“, zu Deutsch „ergänzend“ „and **A**lternative“, „alternative“, „**C**ommunication“. „Alternativ Communication“ stellt die auch als „Face-to-Face“ beschriebene Interaktion dar, nur eben ohne das Nutzen der Lautsprache. Alternativen hierzu bieten Gebärden, Schrift, Grafiken oder ähnliche Möglichkeiten der Äußerung. „Augmentative Communication“ fördert und ergänzt den Spracherwerb oder gewährleistet eine alternative Art der Kommunikation, wenn das Erlernen der Lautsprache nicht möglich ist. (vgl. ISB 2022, S. 17).

Es handelt sich also um alle alternativen Kommunikationsformen, welche Menschen mit Assistenzbedarf zur Verfügung gestellt und mit ihnen gemeinsam ausprobiert werden. Zu oben bereits genannten Beispielen kommen auch technische Hilfen hinzu: Taster, iPads oder ähnliche Geräte, welche mit oder auch ohne Sprachausgabe eingesetzt werden können. (vgl. Wilken 2006, S. 3).

Unterstützte Kommunikation orientiert sich an einem humanistischen Menschenbild und am Grundrecht jedes einzelnen Individuums auf Kommunikation und somit dem Recht auf Selbstbestimmung und Partizipation. Das Schaubild von C. Castañeda welches mit METACOM Symbolen von A. Kitzinger visualisiert wurde, verdeutlicht einzelne Aspekte und die Rechte des Menschen bezüglich Kommunikation.

Basierend auf dem Grundbedürfnis nach Kontakt und Kommunikation strebt sie hierbei die Verständigung und umfassende Mitbestimmung im Alltag an. (vgl. *Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. o. A., Internet*).



(Abb. 5: Castañeda 2018, Internet).

2.2.2 Wer kommuniziert gezielt unterstützt?

Menschliche Kommunikation ist multimodal, also kommunizieren wir, genau betrachtet, alle unterstützt. (vgl. *Pivit 2003, S. 01.006.001*). Jeder von uns nutzt Symbole, Fotos oder verbreitete Gesten, wie einen Daumen nach oben, um unser Gesprochenes oder auch Geschriebenes zu verdeutlichen. Eben ergänzend zur Lautsprache. Auch die Werbung verbildlicht den Inhalt unterstützend mit ansprechenden Symbolen, um diesen zu verdeutlichen. Die gezielte Unterstützte Kommunikation orientiert sich, wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, an Personen mit gewissen Beeinträchtigungen in Bezug auf die Lautsprache oder die Kommunikation im Allgemeinen.

Um zu differenzieren, wer UK zur Kommunikation gezielt nutzt, gibt es verschiedene Anhaltspunkte. (vgl. *ISB 2022, S. 17*). Zwei Systeme und Einteilungen stelle ich im Rahmen dieses Abschnittes dar: die Zielgruppen nach *Tetzchner und Martinsen*, als auch die Einschätzung nach *Irene Leber*.

Stephen Tetzchner und Harald Martinsen unterscheiden drei Zielgruppen. Diese zeigen Strategien, Schwerpunktsetzungen und Interventionen im Rahmen der Förderung zu kommunikativen Fertigkeiten auf. Die Einteilung bezieht sich auf die Funktion, welche die Sprache für den Menschen darstellt. (vgl. *ebd.*).

- 1.) Personen, welche über ein meist normal ausgeprägtes Sprachverständnis verfügen. Die Möglichkeiten, sich selbst gezielt auszudrücken, sind beschränkt. AAC ist hierbei ein expressives Hilfsmittel. (vgl. Braun 2003, S. 01.003.001).
- 2.) Menschen, welche UK nutzen, um Lautsprache anzubahnen. Eigene lautsprachliche Äußerungen sind verständlich, wenn ein geeignetes Hilfsmittel unterstützend angewandt wird. (vgl. ebd.).
- 3.) Das eingesetzte Kommunikationsmedium dient als Ersatzsprache. (vgl. ebd.).

Irene Leber stellt ihr Konzept auf einem Poster visuell, anschaulich dar. Vertikal teilt sie dieses in fünf Phasen ein. Neben dieser gliedert sich dieses horizontal in zwei weitere Teile. Der Bereich „Einschätzen“ beinhaltet Fähigkeiten, Funktionen, bisher verwendete Formen und Teile der Hinweise zur Auswahl des Vokabulars. Der zweite Bereich, „Unterstützen“, umfasst mögliche Kommunikationsformen. (vgl. Leber 2018, S. 5 ff.).

- Die erste Phase beschreibt das *Ich*, die „nichtintentionale Kommunikation“. Äußerungen in dieser Phase finden über Empfindungen statt, durch angeborene Verhaltensweisen. Der Beginn einer Reaktion als Ansprache, als auch das soziale Lächeln entwickelt sich. Bezugspersonen reagieren auf Äußerungen. Ein Bewusstsein für Umweltbeeinflussung und Interaktion wird erlernt. Auch beginnt die Person, Blickkontakte zu halten oder Objekte/Personen visuell kurz zu verfolgen. Die Umgebung wird durch Sinne erkundet und die Aufmerksamkeit steigt bei erhöhtem Interesse. (vgl. Leber 2018, Poster zum Konzept).
- Gefolgt von der Phase *Ich & Du*, „auf dem Weg zur intentionalen Kommunikation“. Hier ist sich die Person bereits ihrem möglichen Einflussnehmen auf Menschen und Dinge bewusst und lenkt die Konzentration auf eins der beiden, greift evtl. danach. Freude äußert sich durch Lächeln. Das Suchen nach Aufmerksamkeit findet durch Verhaltensänderungen statt, sobald eine Person in der Nähe ist, auch werden Unterscheidungen dieser vorgenommen. Verfolgungen durch Blicke werden getätigt, auch beginnt die Entwicklung der Objektpermanenz und die Reaktion auf den eigenen Namen. (vgl. ebd.).
- *Ich & Du & die Dinge*, „intentionale Kommunikation“. In der dritten Phase ist dem Menschen bewusst, dass über Dinge kommuniziert werden kann. Personen werden erkannt, Verhaltensweisen werden an diese angepasst. Auch werden andere zu Handlungen aufgefordert. Beispielsweise durch das Ziehen an der Hand. Gezielt wird der Blickkontakt gesucht und Blickrichtungen verfolgt. Die Objektpermanenz prägt sich weiter aus. Ebenfalls werden Verbindungen zwischen Mittel und Zweck hergestellt und erste Wörter können situationsabhängig verstanden werden. (vgl. ebd.).

- Die vorletzte Phase meint die „symbolische Kommunikation“, *Ich & Du & die Dinge & ein Symbol*. Der Person ist bewusst, dass durch unterschiedliche Symbole, Worte, Bilder usw., kommuniziert werden kann. Symbole werden erkannt, ggf. Gebärden erlernt und Sprachausgabegeräte ausprobiert. Personen und Dinge können vermisst werden, Blicke der Bezugspersonen werden verfolgt. Auf Gegenstände / Bilder wird mit dem Finger gedeutet. Situationsabhängig werden Anweisungen und erste Wörter, die den Alltag betreffen, verstanden. (vgl. *ebd.*).
- „Explosion des Vokabulars“ beschreibt die abschließende Phase. Das Verständnis, dass Begriffe unabhängig von Raum und Zeit repräsentiert werden können, ist ausgeprägt. Die Anzahl bekannter Begriffe entwickelt sich schlagartig, auch werden Fragen gestellt. Bei fehlendem Vokabular werden eigene Zeichen entwickelt. Bezugspersonen fungieren ggf. als „Übersetzer“, durch Blicke kann auf etwas hingewiesen werden. Abläufe des Alltags und Normen sind bekannt. (vgl. *ebd.*).

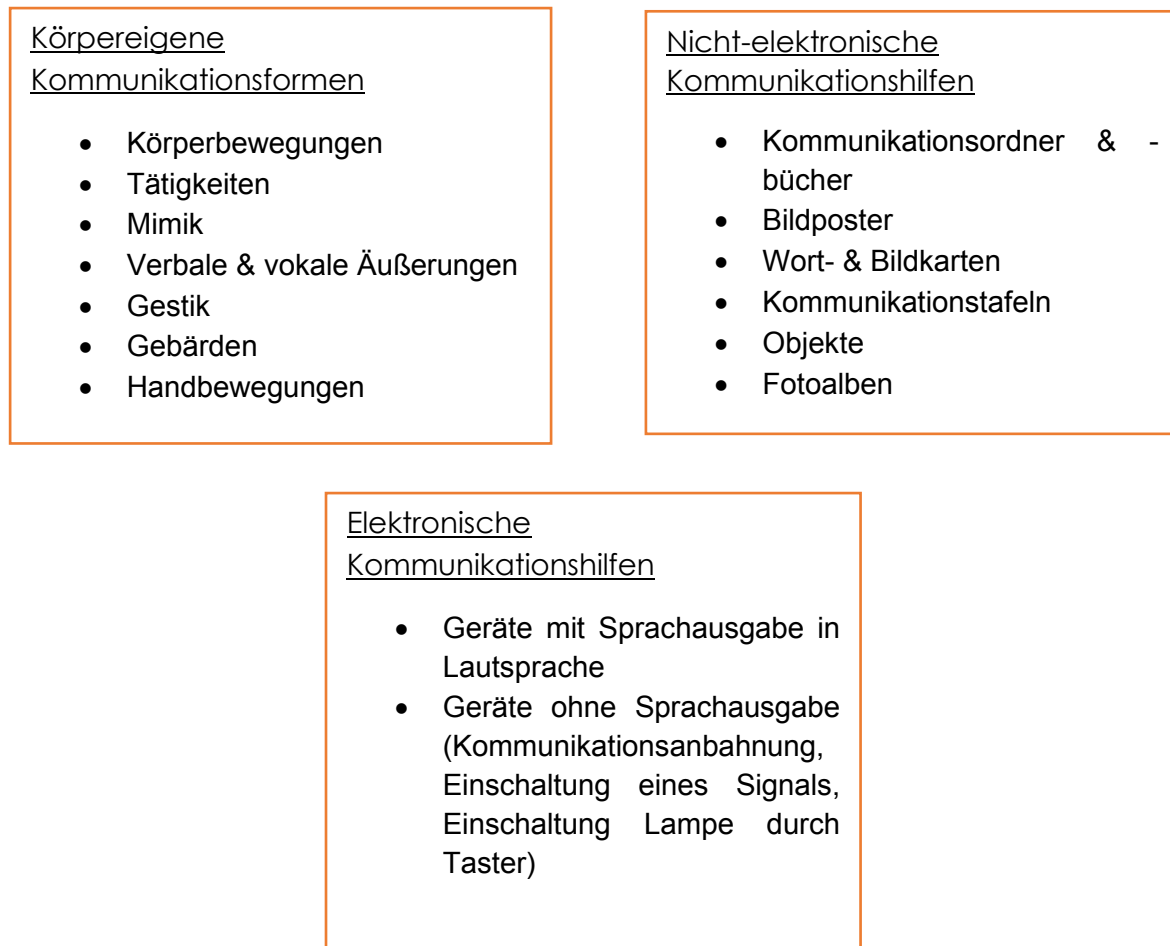
Wichtig zu benennen ist bei diesem Konzept, dass der Mensch nicht immer zwangsläufig über alle Fähigkeiten einer Phase verfügen muss, bevor in die nächste übergegangen wird. (vgl. *Leber 2018, S. 5*). Unabhängig in welcher Phase man sich aktuell befindet, UK kann angebahnt werden und somit unterstützend wirken.

Zu erkennen ist, dass Unterstützte Kommunikation für Personen mit individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen angewandt wird. Nachdem erfasst wurde, über welche Fertigkeiten das einzelne Individuum verfügt, muss eine geeignete Kommunikationsform herausgefunden und entwickelt werden. Dieser Prozess bedarf Zeit, Geduld und ist mit Erfolgen, aber auch Misserfolgen verbunden. Ausschlaggebend ist, nicht aufzugeben, dran zu bleiben und mit dem Menschen einen Weg zur geeigneten Sprache und Unterstützung zu finden. Welche Möglichkeiten es hierfür gibt, wird in folgendem Abschnitt verdeutlicht.

2.2.3 Die Vielfältigkeit der Unterstützten Kommunikation

Wie bereits der Überschrift zu entnehmen ist, bietet UK ein vielfältiges Spektrum an unterschiedlichen Angeboten und Möglichkeiten. Ich zeige die Formen dieser auf, stelle jeweils Beispiele zur Veranschaulichung dar, ebenfalls wäge ich Vor- und Nachteile ab.

Grundsätzlich wird Unterstützte Kommunikation in drei Bereiche eingeteilt:



(Abb. 6: vgl. Henning 2017, S. 575).

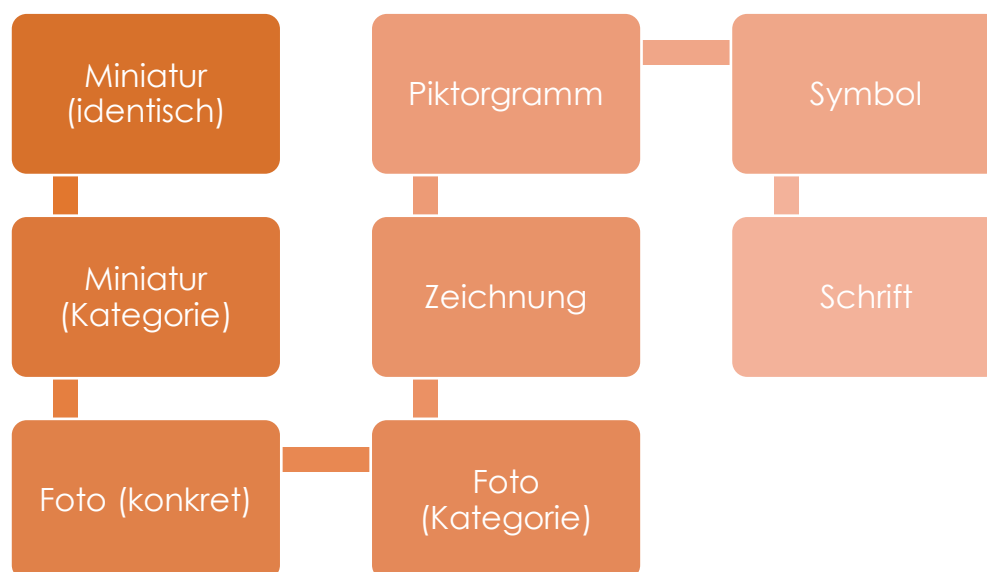
Körper-eigene Kommunikationsformen: Definiert werden diese durch Möglichkeiten der Kommunikation, welche mit Hilfe des eigenen Körpers vollzogen werden können. (vgl. *ebd.*). Diese dienen als Kommunikationsgrundlage vor Allem mit Vertrauenspersonen, da diese individuelle Zeichen und körpereigene Äußerungen kennen und deuten können. Um auch mit anderen Menschen in einen kommunikativen Austausch zu kommen, sollte die körpereigene Kommunikation durch weitere Hilfsmittel ergänzt werden. (vgl. Reich 2019, *Internet*). Einen klaren Vorteil hierbei stellt das Kommunikationsmittel dar, also der eigene Körper, welcher jederzeit zur Verfügung steht. Eine schnelle, spontane Kommunikation ist ortsunabhängig möglich. (vgl. ISB 2022, S. 20).

Eingeweihte und vertraute Personen können den Menschen mit Assistenzbedarf in seinem Ausdruck verstehen und auf Geäußertes reagieren. (vgl. Reich 2019, Internet). Bei Unbekannten kann es zu sprachlichen Barrieren kommen. Auch können Schwierigkeiten dabei aufkommen, komplexe Themengebiete zu besprechen. Der/die Kommunikationspartner*in muss die volle Aufmerksamkeit bieten und physische Nähe während des Kommunikationsprozesses dauerhaft gewährleisten. (vgl. ISB 2022, S. 20).

Nicht-elektronische Kommunikationshilfen: Bei diesem Bereich der Unterstützten Kommunikation kann man wohl nicht kreativ genug werden. Kommunikationshilfen können entweder selbst erstellt oder auch erworben werden. Unterschieden wird zwischen Objekten und grafischen Symbolen. (vgl. Reich 2019, Internet).

Objekte: Im Endeffekt kann jedes Objekt, welches im Alltag der unterstützten kommunizierenden Person Bedeutung findet, genutzt werden. Beispielsweise, um Handlungen anzukündigen, oder auch um Auswahlmöglichkeiten zu bieten, indem beispielsweise auf das gewünschte Objekt gedeutet werden kann. (vgl. ebd.).

Grafische Symbole: Auch hierbei kann sich kreativ ausgelebt werden, personenzentriert an die Fertigkeiten und Bedürfnisse der Person angepasst. Fotos, Bilder, Symbole, zu welchen auch METACOM zählt, und die Schrift werden angewandt. (vgl. ebd.). METACOM ist ein speziell für die Unterstützte Kommunikation gestaltetes Symbolsystem, um jegliche Begrifflichkeiten, Objekte und Ausdrücke visuell darzustellen. (vgl. Kitzinger 2022, Internet). Auch können Kombinationen verschiedener Darstellungsmöglichkeiten für und vor allem gemeinsam mit den Personen erstellt und angebahnt werden. Ausschlaggebend bei dieser Art der Kommunikationshilfen ist die Beachtung eines für die Person angemessenen Abstraktionsniveaus:



(Abb. 7: C. Novembre nach Fichtmair 2019 S. 10).

In oben dargestellter Grafik ist die Steigerung des Abstraktionsniveaus von „Miniatur (identisch)“ bis zu „Schrift“ zu sehen. Dies beginnt noch weit früher, bereits beim Erkennen des Gegenstandes und dessen Funktion. In meiner Abbildung stelle ich nur diesen Ausschnitt dar, um Beispiele aufzuzeigen und einen kurzen Einblick zu verschaffen. Die Miniatur (identisch) meint eine kleinere Version des verwendeten Gegenstandes, die Kategorie der Miniatur hingegen ein Objekt, welches zur aktuellen Thematik passt. Konkrete und kategorisierte Fotos sind prinzipiell ähnlich konzipiert. Man nutzt konkrete Fotos eines Objekts oder einer Person. Die nächste Stufe ist ein Foto, welches im Zusammenhang mit einer bestimmten Tätigkeit, einem Menschen oder Ähnlichem steht. Eine Zeichnung steht für beispielsweise eine Spieleinheit, Pausenzeiten, usw. Piktogramme meinen schematische Darstellungen. Das Symbol setzt Symbolverständnis voraus, sie werden stellvertretend als Visualisierung für Tätigkeiten o. Ä. genutzt. Sind die Lesefähigkeit und das Leseverständnis ausgeprägt, können Buchstaben zu Wörtern verbunden werden. (vgl. Fichtmair 2019, S. 9 f.).

Ein herausstechender Vorteil stellt das mögliche Kommunizieren zusätzlich mit unvertrauten Personen dar. Je nach Umfang und Ausstattung ist das Hilfsmittel modifizierbar, robust und transportierbar. (vgl. ISB 2022, S. 20). Auch besteht die Möglichkeit, standardisierte Symbole, also die METACOM Symbole, zu nutzen. Diese tauchen im Bereich der UK immer wieder auf und sind einheitlich. Allerdings kann sich auch hier der Austausch über komplexe Themen schwierig gestalten. Die volle Aufmerksamkeit und physische Nähe des Gegenübers ist klare Voraussetzung zur Kommunikation. (vgl. ebd.).

Elektronische Kommunikationsmittel: „Reha Media“, eine Firma, welche unterstützt kommunizierende Menschen bezüglich Kommunikationsmittel berät, definiert elektronische Hilfsmittel folgendermaßen:

Keine andere unterstützende Kommunikationsform hat sich in den letzten Jahren so rasant weiterentwickelt, wie elektronische Kommunikationshilfen. Neue Technologien eröffnen unterstützt kommunizierenden Menschen vielfältige Möglichkeiten, die ihnen bisher versperrt blieben. (Reha Media o. A., Internet).

Auch diese Art von Kommunikationsmittel wird ergänzend oder als Ersatz zur Lautsprache eingesetzt. Vorteile lassen sich dem Zitat bereits entnehmen: die Vielfältigkeit an neuen Möglichkeiten für den Menschen. Kommunikation ist mit jedem Menschen möglich, auch wenn räumliche Distanz besteht. (vgl. ISB 2022, S. 20). Komplexe Thematiken können detaillierter besprochen werden, da die Auswahl an Begrifflichkeiten meist viel umfangreicher ist, als bei nicht-elektronischen Kommunikationsmitteln.

Während der Interaktion kann es zu Gesprächspausen kommen, da gewünschte Äußerungen auf dem Hilfsmittel gefunden werden müssen. Eine aufwendige Eingewöhnung, ggf. Einarbeitung des Personals oder Verantwortlicher, ist zeitintensiv.

Ebenfalls finden regelmäßige Wartungen statt, technische Störungen sind jederzeit möglich, auch sind sie in der Anschaffung, Anpassung und Aufrechterhaltung teuer. (vgl. *ebd.*).

Kombinationen mehrerer Kommunikationsmittel und -hilfen können, individuell angepasst, sinnvoll und hilfreich sein. Je nach Situation und aktueller persönlicher Verfassung, müssen Alternativen zu nur einer Kommunikationsform geboten werden. Könnte man dies mit einer Person anbahnen und hat ein oder mehrere Hilfsmittel gefunden, mit dem Menschen ausprobiert und angepasst, eröffnet sich die Option, sich zu äußern. Partizipation, selbstständiger werden, auswählen können und vieles mehr wird ermöglicht. Das Partizipationsmodell blickt auf die Teilhabe des Menschen in verschiedenen Lebensbereichen mit Hilfe von UK. (vgl. *Antener 2003, S. 01.024.001*).

2.2.4 Das Partizipationsmodell

Partizipation - Umschreibungen hierfür: Mitbestimmung, Mitwirkung und Teilhabe an Entscheidungsprozessen. Ursprünglich stammt der Begriff aus dem Lateinischen „participare“ ab, was übersetzt „teilnehmen lassen“ bedeutet. (vgl. *bpb 2011, Internet*).

Folgend beschriebenes Modell nach Beukelmann/Mirenda aus dem Jahr 1998 dient der Reflexion, vor Allem der sozialen Teilhabe der Personen, welche UK unterstützend anwenden. Alltagsorientiert liegt der Fokus auf Handlungsplanung, Durchführung und Überprüfung individuell relevanter Maßnahmen, um so die Teilhabe der Menschen zu steigern. (vgl. *ISB 2022, S. 22*). Diesbezüglich werden Vergleiche zu Peers, also Gleichaltrige ohne Behinderung, gezogen. (vgl. *Antener 2003, S. 01.024.001*). Das Modell ist in drei Phasen eingeteilt:

„Erste Phase: Gegenwart“ (*ISB 2022, S. 23*).

Im Rahmen einer Bestandsaufnahme werden aktuelle Partizipationsmuster und Kommunikationsbedürfnisse der Person festgehalten und beschrieben. (vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 128*). Sprachliche, als auch sensorische Fähigkeiten werden eingeschätzt und ein Konversations- und Kommunikationssystem wird erarbeitet und soll vor Allem dazu dienen, mit Bezugspersonen in Interaktion zu treten. (vgl. *ISB 2022, S. 23*). Die Phase der Gegenwart wird in fünf Schritte untergliedert:

„Erster Schritt: Aktivitätenliste erstellen“ (*ISB 2022, S. 23*): Wurde eine Liste erstellt, wird der Fokus auf eine ausgewählte Alltagsaktivität gelegt, welche dann in kleine Schritte unterteilt wird. Um in kleinen Schritten das Ziel schlussendlich erreichen zu können. (vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 128*).

„Zweiter Schritt: Partizipation einschätzen und Vergleich anstellen“ (*ISB 2022, S. 23*): In diesem Schritt soll eine Diskrepanz-Analyse durchgeführt werden. Zwischen Menschen, welche gezielt unterstützt kommunizieren und deren Peers. Der Unterschied des Unabhängigkeitsgrades soll festgestellt werden, um bei einer möglichen Diskrepanz einen Handlungsbedarf festzustellen. (vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 129*).

„Dritter Schritt: Barrieren identifizieren“ (ISB 2022, S. 24).: Bei Barrieren wird unterschieden zwischen „Zugangs- und Gelegenheitsbarrieren“, welche eingeschätzt werden. (vgl. *ebd.*). Erstere umfasst, dass eine Person nicht partizipieren kann, da das Hilfsmittel nicht verfügbar oder veraltet ist. (vgl. *Antener 2003, S. 01.024.001 f.*). Das Gegenüber des UK nutzenden Menschen muss den Willen haben, sich auf die Form der Kommunikation einzulassen. Ebenso muss die Person mit Assistenzbedarf eine positive Einstellung gegenüber genutztem Hilfsmittel haben und Interesse daran zeigen, dieses einzusetzen. (vgl. *ISB 2022, S. 24*). „Gelegenheitsbarrieren“ meinen gesellschaftlich- und strukturell bedingte Barrieren, welche es gilt, abzubauen. (vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 129*). Diese Art von Barrieren entsteht durch Dritte und deren Einstellung gegenüber Kommunikationssystemen. Sie zeigen sich beispielsweise dadurch, dass eine Person trotz angepasstem UK-System keine Teilhabe bei der Aktivität zeigt. (vgl. *Antener 2003, S. 01.024.001*).

„Vierter Schritt: Interventionsideen / UK- Maßnahmen durchführen“ (ISB 2022, S. 25).: Gestartet wird hierbei durch das Darlegen eines Handlungsbedarfes. Die Intervention wird geplant, auch werden umsetzbare Ziele formuliert. (vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 133*). Zugangsbarrieren müssen abgeschafft werden, das Umfeld der Person muss sich auf die Form der Kommunikation und dadurch entstehende Veränderungen einlassen wollen. Unterstützend bieten sich umfassende Informationen, als auch das Anbieten von Fortbildungen an. (vgl. *ISB 2022, S. 25*).

„Fünfter Schritt: Überprüfung“ (ISB 2022, S.26).: Wie die Beschreibung schon aussagt, wird hier überprüft. Und zwar die eingeleiteten Maßnahmen. Lage und Knobel Furrer machen den Vorschlag von drei Ebenen zur Evaluation:

- „Ergebnisqualität“: Findet eine Erhöhung der Partizipation statt?
- „Prozessqualität“: Wurde die Handlungsplanung realistisch verfasst und konnte diese wie geplant durchgeführt werden?
- „Strukturqualität“: Eignung der Handlungsplanung?

(vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 134*).

„Zweite Phase: Zukunft“ (ISB 2022, S. 26).: Der Abbau von Gelegenheitsbarrieren bedarf in der Regel einer mittel- bis langfristigen Planung und fällt somit auch in die Zukunft. (vgl. *Lage; Knobel Furrer 2017, S. 135*). Das Ziel dieser Phase besteht darin, ein Kommunikationssystem zu entwickeln, welches in unterschiedlichsten Lebensbereichen angewandt werden kann. Beachtet werden hierbei die „Partizipationsmuster“ der Person. Also der individuelle Lebensstil der Person bezüglich Wohnens, Schule, Freizeitgestaltung, usw. Vorsichtig werden Einschätzungen von zu erwartenden „Partizipations-mustern“ getätigt. (vgl. *ISB 2022, S. 26*).

„Dritte Phase: Follow-Up“ (ISB 2022, S. 26.): Die durch die Evaluationsebenen erfahrenen Erkenntnisse werden den bisherigen Informationen hinzugefügt. (vgl. Lage; Knobel Furrer 2017, S. 135). Eine Reflexion des UK-Mittels findet statt. Gegebenenfalls werden Dinge ergänzt, oder verbessert. Auch werden die Fähigkeiten der Person aktuell beobachtet und geprüft, um Anpassungen zu tätigen. Bei Stabilität finden „Follow-Ups“ in größeren Abständen statt. (vgl. ISB 2022, S. 26).

Teilhabe, also Partizipation, ermöglichen eine lebensorientierte Unterstützung. Der Mensch kann mitbestimmen und sich aktiv beteiligen. (vgl. Gartinger 2017, S. 157). Eine weitere Möglichkeit, wie sich ein Mensch, welcher UK nutzt, aktiv am Alltag beteiligen kann, ist das Stärken der Handlungskompetenzen. Wie das durch die Nutzung von UK-Hilfsmitteln gelingen kann, stellt der folgende Abschnitt theoretisch dar.

2.2.5 „Danke, aber ich kann das alleine“ – und zwar mit UK Handlungskompetenz unter Einbezug der Unterstützten Kommunikation

Die Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen begann ich mit der Darstellung des Begriffs der Handlungskompetenz. Nun gilt es, diese im Zusammenhang mit Unterstützter Kommunikation zu betrachten. Was bringt UK einem Menschen in Bezug auf das Stärken der eigene Handlungskompetenzen?

Frau Graf-Frank Elisabeth beschreibt, dass das normale Leben im Alltag stattfindet und somit ist das Gestalten dieser alltäglichen Situationen die Basis der Förderung mit Hilfe der Unterstützten Kommunikation. Alltagsanforderungen zu bewältigen haben einen großen Nutzen und sind somit für den Menschen von großer Bedeutung. (vgl. Graf-Frank 2003, S. 10.004.001).

Zum Alltag gehört eben auch die Handlungskompetenz. Als Beispiel verschaffe ich einen kurzen Einblick in den „TEACCH“ Ansatz. Das steht für „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children“. Zu Deutsch: „Behandlung und pädagogische Förderung von Kindern mit Autismus und ähnlichen kommunikativen Behinderungen“. Um hier Missverständnissen vorzubeugen: Ansätze hieraus können bei Menschen mit jeglicher Beeinträchtigung ausprobiert, angebahnt und genutzt werden. Beinhaltet sind Grundprinzipien, wie beispielsweise die Fachkompetenz, Individualisierung, Methodenvielfalt und Kompetenzorientierung. Das Ziel stellt die größtmögliche Selbstständigkeit und Verbesserung der Lebensqualität dar. (vgl. Häußler 2006, S. 131 ff.). Handlungskompetenz beinhaltet die Selbstkompetenz, welche unter anderem das verantwortungsvolle Handeln gegenüber einem selbst darstellt. Und das kann unter Selbstständigkeit verstanden werden. Die Lebensqualität soll maximiert werden, auch hierin können Komponenten der Handlungskompetenz einfließen. Findet man sich in der Gesellschaft zurecht, weiß man, wie Tätigkeiten angegangen und Lösungswege gefunden werden können? Das „TEACCH“ Programm umfasst ebenfalls das Zurechtfinden in der Welt und das Führen eines sinnerfüllten Lebens in der Gesellschaft (vgl. ebd.), was der Sozialkompetenz sehr ähnelt.

Das Verstehen wird hierbei durch Strukturierung und Visualisierung gefördert. Visuelle Darstellungen durch Bilder oder Schrift werden als mögliche Gedankenstütze angewandt. Durch klare Strukturen werden Missverständnisse verhindert, die Bedeutung wird vermittelt und die Aufmerksamkeit kann auf das Wesentliche gerichtet werden. Strukturierung bezieht sich auf das materielle Umfeld, Organisation von *Material*, als auch auf die *zeitlichen Abläufe*. Diese meinen *Zeit- oder Aufgabenpläne* zum Geben eines Ausblicks oder zur eigenständigen Beschäftigung. Hinweise, eine Aufgabe durchzuführen, bieten sogenannte *Instruktionen*. (vgl. *ebd.*).

Ähnlich hierzu sind Handlungs- und Arbeitspläne, welche mit Hilfe von METACOM Symbolen oder Realbildern erstellt werden können. Wie beim „TEACCH“ Ansatz liegt auch hier der Fokus darauf, Selbstständigkeit zu fördern und somit besteht die Möglichkeit, die Handlungskompetenz im Alltag zu stärken. Durch gemeinsam individuell erstellte, visuell dargestellte, Struktur bietende Pläne, können die Menschen eigenständig Handeln und so ihre Lebensqualität verbessern.

3. Alltag in der Jugend

3.1 Bedeutung von Alltag im Jugendalter

Aufstehen, Frühstück, Schule, Mittagessen, Hausaufgaben, also – je nachdem, dann machen worauf man Lust hat. Rausgehen, Freunde treffen, chillen, ins Kino gehen. Dann Abendessen und ins Bett; wann sie wollen. Am Wochenende vielleicht mal eine Party, entspannt was trinken gehen, oder einfach mal nichts tun. Das Alltagsleben der typischen Jugendlichen.

Einleitend bedarf der Begriff „Alltag“ genauerer Erläuterung. Umgangssprachlich verstehen sich darunter selbstverständliche Tätigkeiten, Routinen, welche unserem Leben Struktur bieten. Diese sorgt wiederum für Sicherheit. Wissenschaftlich betrachtet kann Alltag als eine Wirklichkeit gesehen werden, wie jedes einzelne Individuum sie gerade erfährt, so Weinbach. Um den Alltag zu gestalten, gilt es; die menschlichen Grundbedürfnisse zu erfüllen. Zu diesen gehören physiologische Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Geborgenheit, sich als Individuum zu erleben. Über eigene Belange entscheiden zu können, lernen, wissen und verstehen können. Ebenso das Bedürfnis nach Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, nach normaler Tagesgestaltung, als auch nach Orientierung und Lebenssinn. (vgl. *Obst; Fichtmair 2020/21, S. 1 ff.*).

In diesem Abschnitt stehen die Jugendlichen im Vordergrund. Die Jugend beginnt mit dem Einsetzen der Pubertät und umfasst ungefähr die Altersspanne der zwölf bis 18-Jährigen. Jedoch wird keine genaue und feste Angabe darüber gemacht, wann der Abschnitt der Jugend endet. Abhängig ist der Verlauf und die Erfahrungen von vielen Faktoren, beispielsweise Kultur, Religion, Sozialisation und Lebensumgebung.

Ein Ende der Jugendzeit beschreibt S. Herm mit der Übernahme der Erwachsenenrolle. Sowohl beruflich, als auch privat. (vgl. Herm 2017, S. 38). Die Pubertät in Verbindung mit der Adoleszenz, der psychischen Verarbeitung dieser, wird durchlebt, als auch das Erfüllen verschiedener Entwicklungsaufgaben. Primäre Sozialisation erfolgt durch Familienmitglieder. Weitergeführt wird diese durch die Sekundäre, welche die Persönlichkeit verändern lässt. Bisherige Werte werden kritisch hinterfragt. Das große Entwicklungsziel der Jugend umfasst das Ausbilden einer beständigen, elastischen Identität. (vgl. ebd.).

Die 18. „Shell Jugendstudie“ lässt erkennen, welche Thematiken die Jugendlichen in ihrem Alltag aktuell beschäftigen. Betrachtet werden Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von zwölf bis 25 Jahren. Im Vergleich zu vergangenen Jahren und im Anbetracht des zeitlichen Verlaufes, zeigen Jugendliche Interesse an Themen der *Politik und Gesellschaft*. Nachrichten-Websites, Social Media oder die „klassischen“ Fernsehnachrichten oder Tageszeitungen, dienen als Informationsquelle. Vor Allem Umwelt- und Klimaschutz haben einen hohen Stellenwert. 71% äußern sich für den Umweltschutz. „Gute Freunde, die einen akzeptieren und anerkennen“, fast alle Befragten stellen qualitative Freundschaften vor eine hohe Anzahl an Bekanntschaften. Große Teile des Kommunikationsgeschehens finden online statt, allerdings erfolgen die meisten Kontakte auch im echten Leben. Themen wie einen sicheren Arbeitsplatz erlangen, das Vereinbaren von Lebenszielen mit Familie und Freizeit, scheinen einen hohen Stellenwert zu haben. Freizeitbeschäftigungen umfassen hauptsächlich das Streamen von Videos, Videospiele spielen, Sport/Training, Lesen, oder kreative Aktivitäten. (vgl. Shell 2019, Internet). Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beschreibt, dass der Kontakt zu Gleichaltrigen im Alltag und für die Entwicklung der Jugendlichen ausschlaggebend ist. Es werden Probleme bewältigt, Anerkennung gefunden, ein positives Selbstbild kann entwickelt werden. Der Umgang mit Alkohol oder anderen, vielleicht riskanten Verhaltensweisen, werden ausprobiert. Grenzen werden ausgetestet. (vgl. BMFSFJ 2017, S. 27). Klingt also soweit alles nach „normalen“ Jugendbeschäftigungen und Möglichkeiten, Freiheiten, welche sie so haben. Geht's da allen Jugendlichen so?

3.2 Alltag in einem Wohnheim

Aufstehen, Frühstück, Schule, Mittagessen, Hausaufgaben, Therapie, pädagogisches Angebot, noch eine *kurze* therapeutische Maßnahme, Stehstände, Bauchkeil, was auch immer. Abendessen und ins Bett, spätestens wenn der Spätdienst nach Hause geht. Auch das Alltagsleben der typischen Jugendlichen – im Wohnheim.

Wohnen, das bedeutet „zu Hause sein“, angstfrei Intimität ausleben, ein sicherer Schutzraum. (vgl. Greiving; Ondracek 2014, S.410 ff.). Vor allem Menschen mit einer geistigen Behinderung leben in Abhängigkeit. Familiär, oder in einer Institution. Das Grundbedürfnis nach Unabhängigkeit kann nicht gestillt werden. (vgl. ebd.).

Grob wird zwischen drei Wohnformen unterschieden: Wohnen ohne professionellen Unterstützungsbedarf, Wohnen in einer eigenen Wohnung, aber mit Unterstützung und das Wohnen in gemeinschaftlichen Wohnformen. (vgl. Franz 2017, S. 212). Darunter zählen Heilpädagogische Heime. Diese stellen kleine Einrichtungen dar, in welchen ein familiäres Klima herrscht. Haben Kinder und Jugendliche eine Behinderung oder sind sie von dieser bedroht, besteht die Möglichkeit, in einem dieser Heime zu leben.

Diese Wohnform gilt als mittel- oder langfristiger Wohnort anstelle des Lebens bei der Herkunftsfamilie. (vgl. ebd.). Der Alltag in solchen Wohnheimen ist meist von Strukturen geprägt. Diese dienen einerseits der Sicherheit für Bewohner*innen, ermöglichen andererseits den Betreuer*innen die Möglichkeit einer strukturierten, planbaren Arbeit. Feste Essenszeiten, eingetragene Therapien und Neigungsgruppen. Freie Zeit kann nicht immer von den Jugendlichen nach den eigenen Wünschen und aktuellen Bedürfnissen eingeteilt werden. Gründe hierfür können die Motivation der Mitarbeiter*innen sein, da für gewisse Tätigkeiten umfassende Assistenz benötigt wird. Auch Zeitdruck, die Anzahl an Personal in Hinblick auf die Bewohner*innen und allgemein fehlende Ressourcen spielen eine ausschlaggebende Rolle. Im Vergleich zu Peers ist also Diskrepanz zu beobachten. Vergleicht man Jugendliche im Alter von zwölf bis 18 Jahren mit Behinderung in einem Wohnheim mit Gleichaltrigen ohne Behinderung, welche nicht im Wohnheim leben, sind ohne Zweifel Unterschiede erkennbar. Dank des Paradigmenwechsels hat sich für das Leben im Wohnheim einiges verändert. Ansätze des Empowerment Konzepts können eingebracht werden und die Menschen gewinnen nach und nach an Selbstbestimmung und Selbstermächtigung. Thematiken wie Freundschaften, Familie, Schulbelange sind auch hier zu beobachten. Social Media gewinnt an Bedeutung und auch die Umwelt beschäftigt Jugendliche in Wohneinrichtungen. Man kann nicht davon sprechen, dass sich Themenbereiche nicht überschneiden. Trotzdem muss benannt werden, dass je nach möglicher Eigenständigkeit und gegebener Assistenz gewisse Tätigkeiten mal mehr, mal weniger ausgeübt werden können.

4. Geistige und körperliche Einschränkung

Bevor ich beginne, die Begrifflichkeiten darzustellen, bedarf es kurzen Klärungsbedarf aufgrund der Wortwahl. Ich entschied mich für den Begriff „Einschränkung“ statt „Behinderung“. Im Rahmen meiner Recherche werden diese als Synonyme füreinander verwendet, ebenso der Begriff „Beeinträchtigung“. Dies werde ich folglich ebenfalls so anwenden.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert den Begriff der „Behinderung“ im Allgemeinen wie folgt:

Eine Behinderung ist jede auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre. (*Herrlich nach WHO 2017, S. 28*).

Als herausstechend empfinde ich hier, dass die *Behinderung* einer *Benachteiligung* gleichgestellt wird. Laut der Definition wird von der Diskrepanz zu sogenannten Peers von vornherein ausgegangen. Beim Partizipationsmodell wird noch beobachtet, ob solche vorliegt.

Gilt es die Behinderung zu definieren, ist diese bereits inbegriffen. Aber ist denn wirklich die Behinderung Grund für die Benachteiligung oder sind es die Barrieren, auf welche in der Gesellschaft gestoßen wird? Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) betrachtet dies in beschriebenem Blickwinkel. In dieser wird beschrieben, dass Menschen mit Behinderung eben durch die Barrieren der Umwelt behindert werden. Sie hierdurch nur beschränkt partizipieren und ihre Rechte nicht gleichermaßen nutzen können, wie Menschen ohne Behinderungen. (*vgl. Hirschberg 2011, Internet*).

In Artikel 1 der UN-BRK steht Folgendes geschrieben:

(...) Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an vollen, wirksamen und gleichberechtigten Partizipation an der Gesellschaft hindern können.“ (*Dusel 2018, S. 8*).

Der Mensch hat eine Beeinträchtigung, ja. Aber durch Barrieren wird die vollkommene Partizipation eingeschränkt. Im Zuge dessen möchte ich kurz auf das medizinische, als auch das soziale Modell der Behinderung eingehen, welche diese beiden Seiten aufzeigen. Das medizinische Modell basiert auf einem bio-medizinischem Ansatz. In diesem folgt die Einschränkung der Partizipation durch die Behinderung. Also gewisse Tätigkeiten können nicht durchgeführt werden, da der Mensch eine gewisse Behinderung hat. Im Rahmen der Behindertenbewegungen in den 1960er Jahren entstand daraufhin das soziale Modell. Die Ursache der Behinderung liegt hierbei nicht bei den Menschen selbst. Forderungen bestehen darin, physische und soziale Barrieren so zu beseitigen, dass der Mensch das höchste Maß an Autonomie und Partizipation erleben kann. (*vgl. Gazareth 2009, Internet*). Um eine geistige Beeinträchtigung zu erläutern, stelle ich die Klassifikation von Behinderung nach ICD-10 dar. Diese dient der Definition von Krankheitsbildern, auch erfolgt hiermit die Abrechnung mit Versicherungsträgern.

→ *Leichte Intelligenzminderung*: IQ-Bereich von 50-69. Dieser stellt bei einem Erwachsenen das Intelligenzalter von neun bis zwölf Jahren dar. Es herrschen Lernschwierigkeiten in der Schule, auch genannt leichte geistige Behinderung. (*vgl. Herrlich nach WHO 2017, S. 35*).

- *Mittelgradige Intelligenzminderung*: IQ-Bereich von 35-49. Das Intelligenzalter befindet sich bei einem Erwachsenen zwischen sechs und neun Jahren. Es herrschen Entwicklungsverzögerungen in der Kindheit, Unabhängigkeit kann zu einem gewissen Maß erreicht werden. Individuelle Unterstützung im Alltag wird benötigt. Auch genannt mittelgradige geistige Behinderung. (vgl. ebd.).
- *Schwere Intelligenzminderung*: IQ-Bereich 20-34. Drei bis neun Jahre umfasst das Intelligenzalter bei einem Erwachsenen. Unterstützung ist andauernd notwendig, ebenfalls: schwere geistige Behinderung. (vgl. ebd.).
- *Schwerste Intelligenzminderung*: IQ-Bereich unter 20. Das Intelligenzalter liegt bei einem Erwachsenen unter drei Jahren. Eigenständige Versorgung, Kommunikation, Beweglichkeit in allen Bereichen ist hochgradig beeinträchtigt. Auch genannt schwerste geistige Behinderung. (vgl. ebd.).

Meines Erachtens ist diese Kategorisierung nach dem IQ eines Menschen äußerst kritisch zu betrachten. Dieser gilt als eine Momentaufnahme. Viele Menschen, unbekannte Gesichter und Umgebung, all diese äußeren Faktoren beeinflussen dieses Ergebnis. Hinzu kommt die daraus entstehende mögliche Nervosität, Unruhe und mögliche Angst der Menschen. Diese Art der Einschätzung macht meiner Meinung nach nur dann Sinn, wenn diese über einen festen zeitlichen Rahmen in regelmäßigen Abständen unter ähnlich herrschenden Umständen durchgeführt werden würde.

Körperliche Beeinträchtigungen sind die häufigste Form von Behinderungen. Meist in Kombination, genannt werden diese dann „Mehrfachbehinderungen“. Wie der Name bereits sagt, betrifft diese Art der Behinderung den Körper eines Menschen. Bei der Entstehung dieser wird zwischen „angeboren“ und „erworben“ unterschieden. Erworben meint, durch einen Unfall oder Krankheit. Zu diesem Teil der Behinderungen zählen über 95% im Erwachsenenalter, nur zu einem kleinen Teil im Kindesalter. (vgl. Herrlich 2017, S. 33).

C) Darstellung der praktischen Planung und Durchführung

5. Personenbeschreibung

Um den Datenschutz zu gewährleisten, wird der Bewohner „Jugendlicher F“ genannt.

Alter

Jugendlicher F kam im Jahr 2009 zur Welt und ist somit aktuell 13 Jahre alt.

Kognitive Fähigkeiten

Der Jugendliche nimmt Gesprochenes und Erlebtes wahr. Um die größtmögliche Konzentration des Bewohners zu erreichen, bietet sich eine ruhige Atmosphäre mit wenig Reizen der Umwelt an. So kann der Fokus auf eine Tätigkeit gelegt werden. Führt man mit ihm im Alltag kurze Gespräche im Gruppenraum, beobachtet er seine Mitbewohner*innen oder andere Mitarbeiter*innen. Fragt man im Anschluss, über was man gerade gesprochen hat, äußert der Jugendliche „Hm, weiß ich nicht“. Weist man ihn darauf hin, dass er einem in die Augen sehen soll, fängt er an, sich besser zu konzentrieren. Er hört aktiv zu. Anschließend gibt der Jugendliche das Thema und auch Abmachungen wieder. Tagesformabhängig benötigt er hier kleine Eselsbrücken, Impulse oder Erinnerungen. Es wird auf klare Ausdrucksweise geachtet.

Sprache und Ausdrucksvermögen

Jugendlicher F kommuniziert verbal durch Lautsprache. Besteht eine ungezwungene Situation, beispielsweise nachmittags im Wohnbereich, spricht er viel und kommuniziert auch mit seinen Mitbewohner*innen. Hier äußert er von sich aus kurze Sätze. Auch ohne, dass aktuell ein Gespräch stattfindet. Bekommt dann eine*r andere*r Bewohner*in dies mit und lacht, lacht er lautstark mit. Der Jugendliche beginnt dann vermehrt, unterschiedlichste Wörter, ohne Kontext, zu benennen. Oft sagt er lautstark „Kuhglocke“, „unangenehm“, unterschiedliche Namen, usw. Hinterfragt man diese Äußerungen, erhält man keine Antwort oder „weiß ich auch nicht“, „das war Quatsch“. Der Bewohner wird darauf hingewiesen, dass er sich äußern und unterhalten kann. Es wird darauf geachtet, dass nicht ständig und über längeren Zeitraum zusammenhangslose Äußerungen stattfinden. Grund hierfür ist, dass durch Mitarbeiterinnen beobachtet wurde, dass vor allem in den letzten zwei Monaten, in diesem Zusammenhang begonnen wurde, auch Beleidigungen gegenüber Betreuerinnen zu äußern, Laute zu äußern oder lautstark, fast schreiend, zu lachen. Wird hier nicht interveniert durch Ablenkung, das Finden einer Beschäftigung, kommt es ungefähr innerhalb der nächsten beiden Stunden vermehrt zu Konflikten. Jugendlicher F wohnt alleine in einem Zimmer. Während der täglichen Zimmerpause von 30 Minuten äußert er auch hier, alleine, Sätze oder Wörter ohne Zusammenhang oder auch in Bezug auf beispielsweise das Puzzle, welches er zusammenbaut. Ebenfalls kommuniziert der Jugendliche, vor allem mit einem weiteren Mitbewohner, über Mimik. Er zieht Grimassen, um ihn zum Lachen zu bringen. Sie lachen gemeinsam und er äußert Freude über eine Reaktion auf seine Äußerungen.

Lebenspraktische Fähigkeiten

Jugendlicher F erhält verbale und selten praktische Assistenz in lebenspraktischen Bereichen. Die Körperpflege führt er selbstständig aus. Der Bewohner holt dann den/die zuständige*n Betreuer*in, wenn die Zähne nachgeputzt werden können. Grund dafür ist, dass er eigenständig die Zähne oberflächlich putzt. Hierfür, als auch für das Duschen, hat er einen Handlungsplan. Diese sind laminiert und am Waschbecken, als auch in der Dusche, angebracht. Mit Hilfe von Fotos und Symbolen sind die Abläufe visualisiert. Der Schüler hat so eine Orientierung, diese verhelfen ihm bei eigenständigen Handlungen. Aktuell nutzt der Jugendliche diese nicht zur Struktur. Verbalisiert man beispielsweise morgens, dass noch die Zähne geputzt werden müssen, geht er in das Badezimmer und kommt nach ca. einer Minute zurück. Er verneint das Nachputzen und stellt sich mit gestreckten Armen und Beinen in die Badtür, wenn Personal in diese Richtung läuft. Dieses Verhalten ist ungefähr drei Mal pro Woche zu beobachten. Beim Herrichten seiner Brotzeit in der Früh wirkt er unsicher. Dies äußert er durch viele Fragestellungen. Zum Beispiel: „Darf ich das nehmen?“, „wie viel Butter soll drauf?“, „ich kann das nicht, kannst du mir helfen?“. Verbal wird er hierbei begleitet und ihm wird zugesprochen, dass er dies eigenständig erledigen kann. Geht es um Ordnung im Zimmer, das Bett abziehen oder Koffer packen, wird der Jugendliche ebenfalls verbal begleitet. Unterstützung kann auch durch gemeinsames Aufräumen geleistet werden, um die Motivation zu steigern. Die Abläufe, was getan werden muss, werden im Vorfeld besprochen. Auch während der Situation werden einzelne Teile wiederholt. Vor Allem dann, wenn der Schüler keine Handlung mehr vornimmt oder nicht weiß, was er als nächstes tun soll. Auch bei diesen Alltagshandlungen kommen aktuell ähnliche Verhaltensweisen auf. Eine enge Begleitung in Form von Dabeisein und verbaler Ansprache ist notwendig. Zu beobachten ist, dass der Bewohner aktuell ungefähr vier Mal pro Woche Aufgaben verneint, betreffenden Gegenstand (bspw. einen Lappen beim Putzen) wegwirft, durch die Gruppe läuft und hierbei Laute äußert.

Sozialverhalten

Jugendlicher F wirkt vor neuen Personen, vor allem Erwachsenen, zu Beginn verschlossen. Wenn er spricht, handelt es sich um einzelne Worte. Es kommt vor, dass er Antworten nur durch Nicken oder Kopfschütteln gibt. Hier ist eine enge Begleitung vorteilhaft. Es wird erläutert, um wen es sich bei der fremden Person handelt. Auch beim Gruppenwechsel musste er mit vielen neuen Mitarbeiter*innen in Kontakt treten. Zu Beginn wirkte er hier sehr ruhig. Er sprach wenig, außer zu ihm bereits bekannten Personal. Durch intensive Beziehungsarbeit und das Auseinandersetzen mit ihm und seinen Interessen, besserte sich dies nach einer Eingewöhnungszeit. In Bezug zu anderen Jugendlichen wirkt er offen und geht auf diese zu, in Form von verbaler Ansprache oder das Kommunizieren durch Mimik und Gestik. Auch zu seinen Mitschüler*innen pflegt er meist ein angemessenes Verhältnis, so die Äußerung der Lehrkraft. Im Klassenverbund kommt es vor, dass er Klassenkamerad*innen in unterschiedlichen Situationen auslacht.

Ungefähr im Zeitraum der vergangenen zwei Monate sind mehr verbale, als auch körperliche Übergriffe, durch Beleidigungen und Hauen im Schulalltag zu beobachten. Diese richten sich gegen Mitschüler*innen, als auch Lehrkräfte. Die Klassenleitung verbalisiert, dass Jugendlicher F bewusst Auseinandersetzungen zwischen anderen Jugendlichen sucht und sich hier verbal und ggf. auch körperlich integriert. Im letzten Monat konnte dieses Verhalten auch im Gruppenalltag gegenüber Mitarbeiterinnen beobachtet werden. Jugendlicher F äußert verbale Beleidigungen, ebenfalls benennt er klar Dinge, die er nicht tun möchte. Versuche der Deeskalation werden vorgenommen, auch durch das Hinzuziehen von außenstehenden Personen, beispielsweise Personal der Nachbargruppe. Kontakt hatte er regelmäßig auch zu seiner Ergotherapeutin. Sie berichtet, dass er hier wechselhafte Motivation aufweist. Der Jugendliche verweigert Aufgaben, äußert lautstark unterschiedlichste Wörter und führt ungewünschte Handlungen aus, wirft beispielsweise mit Gegenständen. Auf Grund dessen wurde die Therapie bis auf weiteres eingestellt. Die Eltern berichten, dass der Jugendliche, als er noch zu Hause wohnte, die Schule verweigerte. Er äußerte aggressives Verhalten im familiären Umfeld. Vor Allem mit der Mutter entstehen Konflikte.

Emotionale Fähigkeiten

Jugendlicher F wirkt von Grund auf fröhlich und positiv gestimmt. Dies äußert sich durch das viele Lachen, Erzählen von Witzen und die allgemeine Ausstrahlung gegenüber Mitarbeiter*innen und Mitbewohner*innen. Auf diese geht er offen zu und bringt diese zum Lachen. In Situationen, in welchen sich der Bewohner unwohl fühlt, wird er still und zurückhaltend. Er hält seine Arme hinter seinem Rücken und stellt die Füße über Kreuz. Der Blick wendet sich von dem/der Betreuer*in ab und senkt sich in Richtung Boden. Diese Verhaltensweise ist in ungefähr einem von fünf Fällen zu beobachten, wenn Gespräche auf Grund von herausforderndem Verhalten stattfinden. Also, wenn er Lügen äußert, wiederholt laut im Gruppenraum zusammenhangslos Worte äußert oder durch Fixieren mit den Augen die Aufmerksamkeit anderer Jugendlichen auf sich zieht, welche sich auf eine Handlung konzentrieren sollen. Aktuell sind neu auftretende Verhaltensweisen bei Jugendlichem F im Gruppenalltag zu beobachten, wie im letzten Gliederungspunkt beschrieben. In Nachgesprächen wird verbal versucht, herauszufinden, wie er sich fühlt und was ihn dazu bringt, dieses Verhalten zu zeigen. Ersichtlich ist, dass der Bewohner den Blick senkt und äußert, dass er dies nicht wisse. Unterstützend durch einen Verstärkerplan wird abendlich der Tag gemeinsam reflektiert. Der/die zuständige Betreuer*in stellt hierzu strukturgebende Fragen. Beispielsweise „was war heute besonders gut?“. Der Jugendliche benennt ausschließlich Verhaltensweisen, welche als „unangemessen“ gelten. Also, dass er Personal beleidigt hat, im Gruppenraum herumgelaufen ist und lautstark äußerte, dass er nicht ins Bett gehe usw. Positive Ereignisse, dass er bspw. Aufgaben eigenständig erledigt hat, benennt er nicht. In den vergangenen beiden Wochen benannte der Bewohner ungefähr zwei Mal, dass er eine „Wut“ im Bauch spüre. Wie genau und was diese auslöst, verbalisierte er nicht und zuckte mit den Schultern.

6. Selbstermächtigung?

In diesem Abschnitt werde ich gesammelte Informationen aus, erläutere das theoretische Modell und beschreibe den daraus resultierenden Handlungsbedarf. Ich beziehe mich hierbei auf getätigte Beobachtungen, gemeinsame Erfahrungen, Gespräche mit anderen Mitarbeiter*innen und den Inhalt der bisher verfassten Berichte über Jugendlichen F. Bei jeder angewandten Methode kam das Thema Selbstständigkeit und Handlungssicherheit im Alltag auf. Der Bewohner hinterfragt Tätigkeiten vermehrt und bittet um Hilfe, bevor er versucht, etwas eigenständig zu lösen. Unsicherheit kommt auf, bei jedem Schritt sichert er sich durch Nachfrage ab, ob er richtig handelt. Auf Grund dessen möchte ich das Anerkennen von Leistung, Handlungssicherheit, als auch die Motivation fördern. In diesem Kontext könnte man fast von einer Verknüpfung verschiedener Theorien sprechen. Personale Integration, Personenzentrierung, Stärken von Handlungskompetenz, Autonomie und in diesem Zusammenhang Empowerment. Um den Fokus auf eine Theorie zu legen und einen möglichen Bezug zur Handlungskompetenz in der praktischen Durchführung zu schaffen, beziehe ich mich auf Empowerment, als Teil der Autonomie.

Zu Beginn eine kurze Einführung in das Thema, begonnen bei Autonomie. Was ist Autonomie eigentlich und was hat Empowerment damit zu tun?

„Benutze keine Theorien und Strategien an mir. (...) Arbeite nicht an mir.

Arbeite mit mir. (...) Lerne mich kennen.“

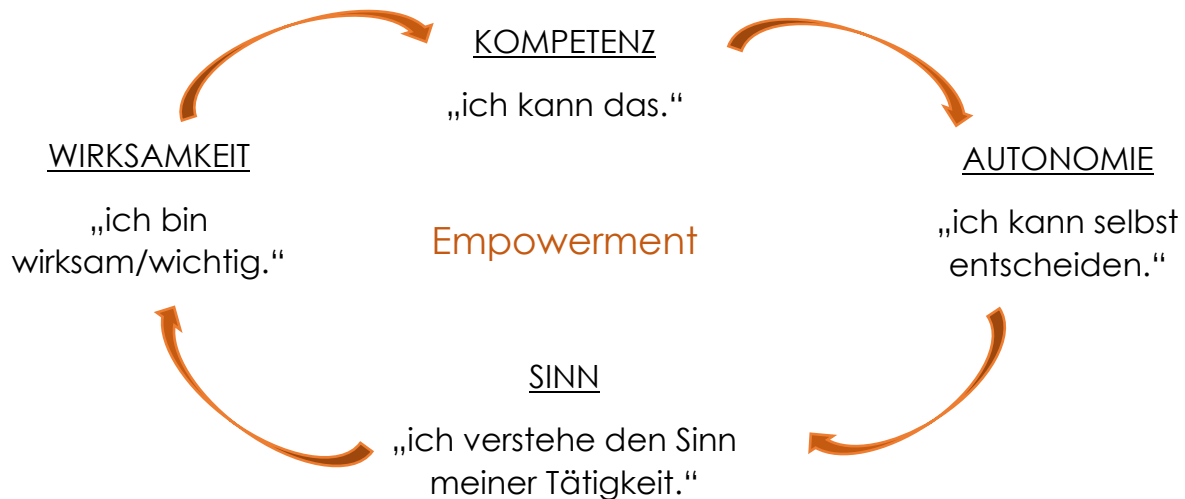
(Obst; Fichtmair 2020/21, S. 1 nach Impulse 1998).

Leider widerspricht dieser Ausschnitt des Plädoyers teilweise dem Ansatz unserer heilerziehungspflegerischen Arbeit. Das Nutzen von Theorien ist gewollt, gewünscht und soll ausprobiert werden. Meiner Meinung nach ist es wichtig, hierbei eine Balance zu finden. Auf der einen Seite das Nutzen der Theorien und Modellen, welche Teil der Arbeitsgrundlage sind. Auf der anderen Seite, als größeren und unverzichtbaren Teil der Grundlage, die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Klienten.

Der Begriff Autonomie ist auf Kant zurückführen. Die Bedeutung dahinter ist, dass der Mensch in der Lage ist, sich ein eigenes Gesetz zu geben und Selbstbestimmung auszuführen. (vgl. Nicklas-Faust 2017, S. 92). Unterschieden wird zwischen Handlungs- und Bewusstseinsautonomie. Handlungsautonomie meint das tatsächliche Handeln in der Praxis, selbstbestimmt. Bewusstseinsautonomie hingegen beschreibt die Entscheidungsfreiheit. (vgl. Obst; Fichtmair 2020/21, S. 2).

Im Zusammenhang mit Autonomie stößt man auf einige weitere Begrifflichkeiten: Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Assistenz und Empowerment. Empowerment bedeutet übersetzt „Selbstermächtigung“. Der Fokus liegt hierbei darauf, Strategien zu entwickeln, welche Selbstbestimmung ermöglichen. (vgl. Obst; Fichtmair 2020/21, S. 8). Als ein Handlungskonzept inklusionsbezogener Ziele kann Empowerment verstanden werden. Eigenmächtig sollen Interessen wahrgenommen werden. Ziel ist es, so eigenständig wie möglich den Alltag zu bewältigen und diesen zu gestalten.

Ungenutzte Stärken sollen genutzt, Ressourcen erkannt werden. Menschen werden in diesem Zusammenhang dazu ermutigt, ihre eigenen Stärken zu erkennen, um so ein höheres Maß an Autonomie/Selbstbestimmung zu erlangen. (vgl. Herriger 2022, Internet).



(Abb. 8: vgl. Simon 2018, Internet).

Jugendlichem F bekommt ein Bewusstsein dafür, was er kann und wie er dies im Alltag einsetzen kann. Durch dieses Anerkennen und Bewusstmachen der eigenen Fähigkeiten wird ein höheres Maß an Autonomie ermöglicht. Die Handlungskompetenz wird gestärkt. Ist er in seinem Handeln sicherer, hinterfragt er weniger Einzelschritte beim Personal, welches ihm dann gewisse Vorgaben macht, bzw. ihn automatisch in seinen Tätigkeiten beeinflusst. Im Vordergrund steht dann unterbewusst: „ich orientiere mich an den Aussagen der Betreuer*innen“ und nicht: „ICH kann SELBST entscheiden“, was jedoch einen ausschlaggebenden Aspekt der Autonomie darstellt. Durch das Erarbeiten von Orientierungshilfen für Handlungsschritte begreift der Jugendliche den Sinn der auszuführenden Tätigkeiten. Er kann Handlungen eigenständig ausführen und bekommt das Bewusstsein seiner eigenen Wirksamkeit.

Zielformulierung

Grobziel: Jugendlicher F stärkt seine Handlungskompetenz.

Feinziel: Jugendlicher F nutzt ein Hilfsmittel der UK in einer Alltagssituation.

Konkrete Lernziele können jeweils den einzelnen Einheiten entnommen werden.

7. Praktische Durchführung

7.1 „Realbilder oder METACOM Symbole? Oder doch beides?“

Konkretes Lernziel mit Zuordnung zu einem konkreten Lernzielbereich

Jugendlicher F wählt am 14.02.2023, um ca. 15:30 Uhr, im Rahmen einer methodisch-didaktischen Einheit eigenständig drei Symbole für das Erstellen eines Bildrezeptes aus, an welchen er sich, der eigenen Ansicht nach, orientieren kann. Die methodisch-didaktische Einheit findet in der Sozialform der Einzelarbeit statt. Zugeordnet wird diese dem kognitiven Lernzielbereich.

Einstieg (fünf Minuten)

Verbal spreche ich den Bewohner an und lade ihn ein, an der Einheit teilzunehmen. Ich benenne, dass wir dazu, gemeinsam mit der Praxisdozentin, in den Werkraum gehen. Die dialogische Assistenzform wird deutlich. Das Prinzip der Strukturierung ebenfalls. Ich stehe Jugendlichem F partnerschaftlich und freundschaftlich gegenüber. Das Mitteilen, wo die Einheit stattfinden wird, im Zusammenhang mit anwesenden Personen, bietet dem Bewohner Struktur. Bei Nachfragen oder Ablehnen leiste ich konsultative Assistenz und stehe dem Jugendlichen beratend zur Seite. Ich verbalisiere, dass er sich erstmal ansehen kann, um was es geht. Sollte weiterhin kein Interesse bestehen, kann er immer noch abbrechen. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird angewandt. Tagesformabhängig ist es möglich, dass der Bewohner das Angebot direkt ablehnt, ohne die Thematik zu kennen. Ich schlage vor, sich diese anzusehen. Die spätere Entscheidungsmöglichkeit benenne ich ebenfalls, da die Situation nicht erzwungen werden soll. Er kann anschließend freiwillig entscheiden, ob er teilnehmen möchte oder nicht. Wir gehen gemeinsam in den Werkraum. Im Vorfeld bereitete ich hier den Tisch vor. Darauf zu finden sind umgedrehte, laminierte Fotos und Symbole. Diese zeigen unterschiedliche Materialien, Handlungsschritte, welche für das Erstellen des Rezeptes benötigt werden. Durch das Schießen der Fotos, Auswählen der Symbole, Ausdrucken und Laminieren leistete ich lebenspraktische Assistenz. Die Thematik der heutigen Einheit soll nicht direkt ersichtlich sein. Die Neugier des Bewohners wird geweckt. Verbal benenne ich, wie der Einstieg des Angebotes ablaufen wird: Der Jugendliche beginnt, die Karten umzudrehen und äußert, was darauf zu sehen ist. Anschließend werden diese auf vorbereitete Karten sortiert mit den Aufschriften „Material“, „Arbeitsschritt“, „Lebensmittel“. Es handelt sich um das erarbeitende Verfahren. Das Prinzip der Handlungsorientierung wird angewandt. Um die Thematik noch nicht zu verraten, begrenze ich mich auf die Erläuterung des Einstieges. Durch das eigenständige Wenden der Karten und Sortieren erarbeitet der Jugendliche die Thematik. Aktiv ist er am Prozess beteiligt. Beschriebene Handlungsschritte werden durchgeführt. Die konsultative, beratende Assistenzform wende ich an, wenn Seitens des Jugendlichen keine Äußerungen getätigt werden. Ich stelle Fragen: „was erkennst du denn darauf?“ o. Ä. Gegebenenfalls nehme ich eine Karte und benenne, was ich darauf sehe.

Das darbietende Verfahren wird deutlich. Ich mache vor, wie gehandelt werden kann. Er kann sich an meinem Verhalten orientieren. Sind alle Kärtchen umgedreht und benannt erfrage ich, um welches Thema es sich seiner Meinung nach handelt, bzw. was heute erstellt wird. Situationsorientiert assistiere ich auch hierbei konsultativ, sollte keine Antwort geäußert werden. Auch hier wende ich Fragestellungen an: „für was brauchen wir denn Schneidebretter?“, usw. Unsicherheit wird dem Jugendlichen genommen, wenn er sich dazu nicht äußert. Die Situation gerät nicht ins Stocken, sondern kann weiter verlaufen. Ich biete Sicherheit durch das Stellen von Orientierungsfragen. Ich gehe auf die Ressourcen des Jugendlichen ein und assistiere, wenn notwendig. Individuell achte ich auf die in der Situation gegebenen Bedürfnisse des Bewohners. Die Thematik des Kochens wird benannt. So kann auf das Erstellen eines Rezeptes geschlossen werden. Auch das wird durch Fragestellungen hergeleitet: „was brauchen wir, um zu wissen, wie wir kochen müssen, bzw. was wir machen müssen?“. Das Prinzip der Lebensnähe wird angewandt. Ebenfalls das erarbeitende Verfahren. Lebensnähe wird deutlich, da es sich beim Thema Kochen um etwas handelt, was zu den alltäglichen Aufgaben gehört und von dem Jugendlichen durchgeführt wird. Jugendlicher F ist aktiv am Prozess beteiligt. Während dieser Situation wende ich die dialogische Assistenzform an. Ich stehe dem Bewohner partnerschaftlich gegenüber. Durch das Geben von Denkanstößen, Stellen von Fragen und ggf. Benennen der Thematik, wird dies zu einer gemeinsamen Aktion.

Hauptteil (35 Minuten)

In einer Kiste verstaute ich alles weitere an benötigten Materialien. Dazu gehörten die laminierte Vorlage für das Bildrezept, das verschriftlichte Bild in einfacher Sprache, als auch selbstklebende Klettteilchen. Durch das Vorbereiten leistete ich lebenspraktische Assistenz. Diese stellte ich während des Einstiegs bei Seite, dass der Fokus vorerst auf den vorbereiteten Kärtchen liegen kann. Das Vorgehen des Hauptteiles wird erläutert. Ich benenne, dass der Jugendliche das Rezept in einfacher Sprache Schritt für Schritt vorlesen kann. Jugendlicher F liest, tagesformabhängig, einzelne Buchstaben. Bei Wörtern mit bis zu ungefähr fünf Buchstaben setzt er diese anschließend zu einem Wort zusammen. Auf Grund dessen ist das Rezept in einfacher Sprache formuliert. Anschließend werden die für ihn passenden Symbole / Fotos ausgewählt. Ich erläutere, dass er diese mit Hilfe des Kletts auf der Vorlage befestigen kann, um so am Ende ein Bildrezept zu haben, an welchem er sich orientieren kann. Da bei einer Kochsituation nicht das Lesen im Vordergrund stehen soll, sucht er sich Symbole aus, die das Vorhaben darstellen. Durch das individuelle und eigenständige Auswählen kann der Bewohner seine Fähigkeiten einschätzen und das Passende heraussuchen. Das eigenständige Entscheiden wird als Teil des Empowerments deutlich. Ebenso versteht Jugendlicher F den Sinn seiner Tätigkeit. Das Prinzip der Strukturierung wird angewandt. Durch das Erläutern des Ablaufes wird Struktur gegeben, der Jugendliche kann sich auf die Situation einstellen und weiß, was passiert. Der Bewohner beginnt, den ersten Schritt des Rezeptes vorzulesen. Gegebenenfalls leiste ich hierbei lebenspraktische Assistenz durch das Benennen des Wortes.

In dieser Einheit steht nicht das Fördern des Lesens im Vordergrund. Dieses dient lediglich einer Struktur, um das Bildrezept zu erstellen. Anschließend verbalisiere ich, dass er nun Symbole, welche diesen Schritt darstellen, auswählen kann. Hierfür sieht er sich diese an und legt die Auswahl vor sich. Ebenfalls verbalisiere ich, dass er die Kärtchen mit Klett versehen und anschließend auf der Vorlage anbringen kann. Erarbeitendes Verfahren wird deutlich. Der Bewohner erarbeitet sich die Lösung, er ist am Prozess beteiligt. Auch das darbietende Verfahren kann situationsabhängig angewandt werden. Dies wird durch verbales Begleiten der Situation deutlich, die Handlungsschritte werden benannt. Das Bildrezept wird so erstellt. Der Bewohner kennt die geplanten Handlungsschritte. Die Prinzipien der Strukturierung, der Mitbestimmung, der Individualisierung und der Handlungsorientierung werden genutzt. Durch das erneute verbale Darstellen des Prozesses wird Struktur gegeben. Die einzelnen Schritte werden benannt, sobald diese an der Reihe sind. Durch das eigenständige Wählen der Symbole/Bilder bestimmt der Jugendliche mit und beeinflusst das Ergebnis der Einheit. Individuell wird das Rezept, angepasst auf den Bewohner, gestaltet. Die Handlungsorientierung wird deutlich, da Jugendlicher F aktiv am Prozess beteiligt ist und eigenständig handelt. In Form von Lesen, Aussuchen und Anbringen.

Merke ich, dass der Bewohner Schwierigkeiten hat, einen Bezug zwischen dem Geschriebenen und den Symbolen herzustellen, assistiere ich konsultativ, als auch ggf. lebenspraktisch. Die Aneinanderreihung der Buchstaben kann zu Verwirrung führen. Beratend stehe ich ihm hier zu Seite. Lebenspraktisch, beispielsweise durch das erneute Wiederholen von Geschriebenem und ggf. Verbalisieren von Abgebildetem, dies dient als Gedankenstütze. Ich gehe personenzentriert auf das Verhalten des Jugendlichen ein. So bringe ich Wertschätzung entgegen. Konsultativ, durch das Nennen von Beispielen, welches Bild zu welchem Handlungsschritt passen kann. Hier werden Denkanstöße gegeben, um den Bewohner gedanklich in Richtung der Handlungsschritte zu begleiten. Ebenfalls leiste ich hierbei dialogische Assistenz. Es herrscht ein partnerschaftliches Gegenüber. Ich biete Unterstützung, sobald der Jugendliche diese benötigt. Nach und nach werden alle Schritte des Rezeptes gelesen und mit Kärtchen verbunden. Sind alle Schritte visuell und verbildlicht auf der Vorlage angebracht, ist das Rezept fertiggestellt. Das Begrenzen im konkreten Lernziel auf das Verbildlichen von drei Schritten wurde angepasst auf den Jugendlichen gewählt. Merke ich, dass die Konzentration anschließend nachlässt, assistiere ich durch lebenspraktische und konsultative Assistenz verstärkt. Das Rezept kann dann gemeinsam fertiggestellt werden. Der Bewohner soll nicht überfordert werden. Die Einheit soll bereichernd und angenehm empfunden werden. Die Anforderungen werden angepasst. Ich lese die Schritte vor und nenne Beispiele für mögliche Veranschaulichungen. Verbal äußere ich, dass er nun alle Schritte visuell dargestellt hat und diese als Anhaltspunkte nutzen kann, an welchen er sich orientieren kann. Der Sinn dieses Angebotes wird verbalisiert, um Verständnis dafür zu schaffen, weshalb diese durchgeführt wurde. Jugendlicher F erfährt den Sinn seiner Tätigkeit.

Die Fachkompetenz kann hierdurch gestärkt werden. Der Bewohner kann diese Art von Rezepten für sich erkennen, in Zukunft nutzen und darauf zurückgreifen. Ebenfalls die Selbstkompetenz. Die intrinsische Motivation des Jugendlichen kann gesteigert werden. Grund hierfür ist, dass er das visuell dargestellte Rezept eigenständig nutzen kann und weniger Assistenz durch Betreuer*innen oder Mitarbeiter*innen benötigt. Hat er die Wahl mit einem schriftlich formulierten oder mit Symbolen dargestellten Rezept zu kochen, kann er sich für die passende Methode entscheiden, wenn er mit diesem Bildrezept positive Erfahrungen macht.

Abschluss (Fünf Minuten)

Das fertige Rezept kann sich der Jugendliche in der Gesamtheit ansehen. Es wird noch einmal verglichen, ob das Verschriftlichte mit dem visuell Dargestellten übereinstimmt. Dafür lese ich das Rezept vor und der Bewohner benennt, was dazu abgebildet wurde. So wird überprüft, ob die Rezepte übereinstimmen und das Gericht auch ohne den schriftlichen Teil anhand der Veranschaulichung zubereitet werden kann. Ich assistiere lebenspraktisch, ggf. konsultativ durch Benennen der Symbole. Durch das Vorlesen handle ich praktisch. Beratend verbinde ich, situationsabhängig, Schrift und Bild. Ich stelle dem Jugendlichen Fragen, ob er beispielsweise noch Anmerkungen zum Rezept hat oder noch etwas fehlt. Da der Bewohner das Rezept nutzen kann, um eigenständig, vereinfacht Handlungsschritte herauszufinden, muss dies an ihn angepasst sein. Fehlt noch ein Symbol o. Ä., um Verständnis zu schaffen, kann dies im Nachhinein noch hinzugefügt werden. Jugendlicher F kann eigenständig entscheiden. Ebenfalls frage ich, ob er denkt, dass er dieses anwenden kann, um das Gericht ohne weitere Verbalisierungen o. Ä. zuzubereiten. Der Bewohner kann seine eigenen Fähigkeiten einschätzen. Bejaht er dies, benenne ich, dass er dieses anschließend, in der Kochsituation, zur Orientierung nutzen kann, wenn er das möchte. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird deutlich. Hat der Jugendliche das Erstellen als angenehm und bereichernd empfunden, kann er dies zum Kochen nutzen. Das wird ihm freigestellt, es soll kein Druck entstehen. Die Einheit, das Erstellen des Bildrezeptes, wird zu einer runden Sache. Gleichzeitig wird ein Ausblick gegeben auf die Zubereitung des Abendessens. Diese ist nicht als m. d. E. aufbereitet, sondern ist Teil der Tagesgestaltung. Dies kann auch zu einem späteren Zeitpunkt, an einem anderen Tag genutzt werden, um Druck gegenüber dem Jugendlichen zu vermeiden.

Ich bedanke mich bei dem Bewohner für die Teilnahme an diesem Angebot und teile ihm mit, dass er nun eigenständiger Handlungsschritte anhand des Rezeptes durchführen kann. Seine Arbeit wird gewürdigt. Kurz wird noch einmal der Grund benannt, um das Verständnis hierfür zu stärken. Die Sinnhaftigkeit wird somit verstärkt. Ich spreche Lob aus, in Bezug auf die aktive Mitarbeit und das Durchhaltevermögen. Dies löst ein positives Gefühl aus. Ich biete ihm an, dass er vor dem Kochen noch eine Auszeit von fünf bis zehn Minuten haben kann, wenn er diese für sich benötigt. Jugendlicher F kann eigenverantwortlich für sich eine Entscheidung treffen.

Aus bisherigen Erfahrungen kann ich schließen, dass der Bewohner nach konzentrierter Arbeit etwas Zeit benötigt, bevor eine weitere Handlung ausgeführt wird. Ich gehe personenzentriert auf seine Bedürfnisse ein, nehme diese wahr und akzeptiere sie. Ich benenne, dass er das Rezept mit auf die Gruppe nehmen kann und ich ihn, ggf. nach der Auszeit, welche auf einem Time-Timer dargestellt werden kann, zum Kochen holen werde. Gemeinsam machen wir uns auf den Weg zurück in die Wohngruppe.

Information zu weiterem Verlauf

Wie der Personenbeschreibung bereits zu entnehmen ist, sind aktuell neue Verhaltensweisen des Jugendlichen auf der Gruppe zu beobachten. Dadurch hat sich der Schwerpunkt des Handlungsbedarfes geändert. Beginnend lag der Fokus darauf, Möglichkeiten zu finden, die Handlungskompetenz in Bezug auf alltägliche Handlungen zu stärken. Durch beispielsweise Handlungspläne, anschauliche, strukturbietende Darstellungen von Handlungsschritten, welche mit dem Jugendlichen gemeinsam erarbeitet werden. Um dann eben sagen zu können: „Danke, aber ich kann das alleine.“. Der Schwerpunkt jetzt liegt auf dem emotionalen Bereich. Was gibt es für Gefühle, wie können diese geäußert werden und wie kann mit diesen umgegangen werden? Um das eigene Verhalten verstehen zu können, verstanden zu werden, zukünftig Verhaltensalternativen zu schaffen und Anspannung zu nehmen.

7.2 „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig? (1)“

Konkretes Lernziel mit Zuordnung zu einem konkreten Lernzielbereich

Jugendlicher F benennt zwei Dinge, welche bei ihm ein von ihm gewähltes Gefühl auslösen, im Rahmen einer methodisch-didaktischen Einheit am 07.03.2023 um ca. 16:00 Uhr. Die Einheit wird in der Sozialform der Einzelarbeit durchgeführt. Zugeordnet wird diese dem emotionalen/affektiven Lernzielbereich.

Einstieg (fünf Minuten)

Verbal lade ich den Bewohner zur geplanten Einheit mittels der dialogischen Assistenzform ein. Ich stehe ihm hierbei partnerschaftlich gegenüber. Hierzu benenne ich, dass wir nach unten in den Jugendraum gehen werden. Bewusst wähle ich einen Raum außerhalb der Gruppe, da in dieser aktuell vermehrt Konflikte aufkommen. Jugendlicher F entscheidet nach dem Prinzip der Freiwilligkeit, ob er am Angebot teilnehmen möchte. Gegebenenfalls stehe ich ihm beratend zur Seite, durch genaueres Erläutern der geplanten Aktion (konsultative Assistenz). Ich benenne, dass ich im Jugendraum etwas vorbereitet habe, dass Betreuer*innen und auch andere Jugendliche ihn in Zukunft besser verstehen können. Die Motivation kann gesteigert werden.



(Abb. 9: Kitzinger 2022)

Im Jugendraum angekommen setzt sich der Jugendliche an einen Tisch, ich setze mich ums Eck neben ihn. So kann während der Einheit Blickkontakt gehalten werden, trotzdem herrscht Nähe und es steht nicht der gesamte Tisch zwischen dem Bewohner und mir. Im Vorfeld bereite ich METACOM Symbole vor, welche Gefühle abbilden (lebenspraktische Assistenz). Für die erste Einheit im emotionalen Lernzielbereich beschränke ich mich auf drei Stück: „glücklich“, „wütend“ und „traurig“. Verhaltensweisen, welche auf diese Gefühle deuten lassen, werden aktuell bei dem Bewohner beobachtet (siehe Personenbeschreibung) - auf Grund dessen diese Auswahl. Die Beschränkung im Vorfeld fand statt, um Überforderung bei dieser sensiblen Thematik zu vermeiden (Prinzip der Individualisierung). Ich lege die drei Symbole vor den Jugendlichen und frage, was er darauf erkennt. Das Prinzip der Visualisierung wird durch die Symbole angewandt. Das erarbeitende Verfahren wird angewandt. Der Jugendliche ist aktiv am Prozess beteiligt. Durch das Fragestellen biete ich Struktur und es wird zum Thema hingeführt.



(Abb.: 10 – 12: Kitzinger 2022)

Äußert er zu allen drei Symbolen, was darauf zu sehen ist, benenne ich die Gefühle dazu. Ich benenne die Thematik der Einheit: „Gefühle“. Verbal gebe ich dem Jugendlichen folgend einen Überblick über das Angebot, das Prinzip der Strukturierung greift. Dies bietet Sicherheit, er kann sich auf das Folgende einstellen und sich darauf einlassen. Ich erläutere, dass er sich eins der Symbole nun aussuchen kann. Anschließend wird dazu eine Art Plakat gestaltet, welches er am Schluss in seinem Zimmer anbringen kann. Durch das Aussuchen werden die Prinzipien der Individualisierung und der Mitbestimmung deutlich. Individuell gehe ich auf die Äußerungen des Jugendlichen ein, nehme ihn hierin ernst und wahr und bringe ihm somit Wertschätzung und Akzeptanz entgegen. Auch bestimmt der Bewohner den weiteren Verlauf der Einheit mit, da diese sich nach dem ausgesuchten Symbol richtet. Der Jugendliche trifft hier eigenständig eine Entscheidung, Autonomie wird ersichtlich. Durch die Erläuterung kann der Bewohner die Sinnhaftigkeit dieser Einheit erfassen und erfährt Wirksamkeit, da seine Empfindungen im Vordergrund stehen. Teile des Empowerments sind dadurch erkennbar.

Hauptteil (30 Minuten)

Aus bisher gemachten Erfahrungen und aktuellen Vorkommnissen denke ich, dass der Jugendliche sich für das Symbol „wütend“ entscheidet. Auf Grund dessen beschreibe ich das Verfahren mit diesem Gefühl.

Im Vorfeld bereite ich eine aus Pappe ausgeschnittene Wolke und aus Papier geschnittene Blitze vor. Auch das Symbol „wütend“ noch einmal größer ausgedruckt, um dieses auf der Wolke zu befestigen. Auf diesen können die Äußerungen festgehalten und an der Wolke festgeklebt werden. Ich stelle dem Jugendlichen die strukturgebende, leitende Frage in diesem Teil der Einheit (Prinzip der Strukturierung): „was macht dich wütend?“. Merke ich, dass der Bewohner seinerseits diesbezüglich keine Äußerungen tätigt, beginne ich Beispiele zu nennen, die mich wütend machen und wende das darbietende Verfahren an. Hierbei wahre ich ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis, handle kongruent und begegne dem Jugendlichen auf Augenhöhe. Ich zeige, dass ich Vertrauen habe, um dem Bewohner offen zu begegnen. Ich assistiere mittels der dialogischen Assistenzform, stehe ihm hierbei partnerschaftlich gegenüber. Ebenfalls erläutere ich in einfacher Sprache, was Wut eigentlich ist, bzw. sein kann. Der Bewohner kann so eine genauere Vorstellung des Gefühls erhalten. Ich assistiere hierdurch konsultativ. Das Auseinandersetzen mit den eigenen Gefühlen ist Teil der Selbstkompetenz. Diese wiederum ist ein Teil der Handlungskompetenz und wird durch diese Einheit gestärkt.

Gegebenenfalls wird die intervenierende Assistenzform angewandt. Es handelt sich in dieser Einheit um das Bearbeiten einer sensiblen Thematik. Vor allem Gefühle, wie Trauer und Wut, können in Verbindung mit deren Auslösern Erinnerungen ins Gedächtnis rufen. Auf Grund der aktuellen Anspannungen und folgenden Verhaltensweisen kann vor allem die bewusste Auseinandersetzung hiermit Auslöser für gewisses Verhalten sein. Sollte dies der Fall sein, werde ich auf verbale Äußerungen des Jugendlichen eingehen und direkt intervenieren. Herausfordernde Situationen beginnen meist durch verbales Benennen von unangemessenen (Schimpf)worten oder äußern von Sätzen wie: „Nö, ich hab` kein Bock“. Interveniert man hier direkt, bietet Alternativen und nimmt den Jugendlichen aus aktueller Situation, kann weiterer Verlauf gemildert werden. In diesem Fall biete ich ihm an, dass mit dem Gefühl „glücklich“ gearbeitet werden kann, um so die Verbindung zu negativen Gedanken einzudämmen. Lehnt er dies ab, kann eine Möglichkeit sein, die aktuelle Situation zu beenden und anzubieten, nach draußen zu gehen. Hier kann der Bewohner rennen, ggf. schreien und so mögliche Gefühle herauslassen. Hierbei findet eine enge Begleitung statt. Ich assistiere währenddessen konsultativ durch das Äußern von Vorschlägen und ggf. weiterhin intervenierend.

Beginnt der Jugendliche, Stichworte zu nennen, kann er diese schriftlich festhalten. Verdeutlicht kann dieses durch weitere Symbole werden. Grund hierfür ist, dass der Fokus bei der späteren Nutzung nicht auf dem Lesen liegen soll. Sieht er die Symbole, weiß er, was gemeint ist. Ich zeige ihm die vorbereiteten Materialien und die zu beschriftenden Papier-Blitze. Als Alternative hierzu kann das große Symbol „wütend“ gewählt werden. Die Äußerungen können auf extra Karten festgehalten und später im Gesamten drumherum befestigt werden. Durch das Benennen und Aufschreiben wird das Prinzip der Handlungs-orientierung deutlich. Der Bewohner handelt aktiv und ist am Prozess beteiligt. Auch benenne ich, dass die Blitze an der Wolke festgeklebt werden können, damit ein Gesamtbild entsteht.

Während des Prozesses hinterfrage ich, ob noch Aspekte zu benennen sind. Auch hier erfährt er Wirksamkeit, also „ich bin wichtig“. Der Jugendliche steht mit seinen Bedürfnissen im Vordergrund. Verneint der Bewohner das, benenne ich, dass die Darstellung nun in seinem Zimmer angebracht werden kann, wenn er dies möchte. Ich begründe dies damit, dass er hiermit Verständnis bei sich und auch anderen schaffen kann und gegebenenfalls Situationen und Dinge meiden kann, welche dieses Gefühl auslösen. Jugendlicher F versteht den Sinn seiner Tätigkeit. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird angewandt. Es handelt sich um einen konsultativen, beratenden Vorschlag meinerseits, welchen der Jugendliche auch ablehnen kann.

Abschluss (zehn Minuten)

Gemeinsam gehen wir nach oben in den Gruppenraum und der Bewohner betritt sein Zimmer. Ich frage an, ob ich dies ebenfalls betreten kann, um das Bild mit ihm zu befestigen. Hierbei wende ich die dialogische Assistenzform an und stehe dem Bewohner partnerschaftlich gegenüber. Durch das Nachfragen wahre ich seine Privatsphäre und akzeptiere seine Antwort. Darf ich das Zimmer betreten, kann der Jugendliche einen freien Platz an der Wand auswählen, an welchem das Plakat befestigt wird. Gegebenenfalls berate ich ihn mittels der konsultativen Assistenzform, sucht er einen bereits gefüllten Ort. Anhand lebenspraktischer Assistenz halte auch ich Teile des Gestalteten, ebenso der Bewohner. Dieses wird an der Wand befestigt. Ich verbalisiere, dass der Jugendliche nun eine Möglichkeit hat, nachzusehen, was ein Grund sein kann, wenn er Wut spürt. Ebenfalls kann er dieses mit einer zweiten Person ansehen, um von dieser Verständnis zu erlangen. Eigenständig kann er dann auf das Plakat verweisen und mögliche Ursachen können herausgefunden und ggf. behoben werden. Erneut wird Wirksamkeit und der Sinn deutlich. Durch die mögliche Interaktion mit weiteren Personen anhand des Gesamtbildes wird die Sozialkompetenz gefördert. Ebenso weiterhin die Selbstkompetenz, da der Bewohner sich mit seinen Gefühlen auseinandersetzt. Ich bedanke mich bei dem Jugendlichen für seine Teilnahme und spreche Lob für die ausdauernde Teilnahme und Mitarbeit aus. Ebenfalls bedanke ich mich für sein Vertrauen bezüglich der Thematik.

8. Reflexion

8.1 „Realbilder oder METACOM Symbole? Oder doch beides?“

In Absprache werde ich nun lediglich das Nachgespräch, welches mit Jugendlichen F stattgefunden hat, beschreiben.

Nach dem Reflexionsgespräch klopfte ich bei dem Bewohner an die Tür und fragte, ob er noch kurz Zeit für ein Gespräch habe. Dies bejahte er und wir setzten uns nebeneinander. Ich benannte, dass ich kurz mit ihm über den heutigen Tag sprechen möchte, er nickte daraufhin. Ich griff die Situation des Lernentwicklungsgesprächs kurz auf und er benannte, dass er „keine Lust“ hatte, das Gespräch durchzuführen. Er hätte lieber an seinem Mandala weitergemalt. Er berichtete von dem Gespräch ausschließlich, dass es ok gewesen sei. Auch sprach er darüber, dass er danach malen wollte. Ich benannte, dass er mit in den Werkraum gekommen ist und begann das Rezept zu erstellen. Zwei der drei Kategorien wurden sortiert, dann wurde aufgeräumt und wir gingen zurück auf die Gruppe. Der Jugendliche grinste mich an und sagte: „ja. Und dann konnte ich malen.“.

Ich griff dann aber die Kochsituation auf und hierbei senkte er kurz den Blick und bejahte auch hier, dass er dann doch gerne geholfen hätte. Ich bestärkte ihn verbal darin, seinen Willen zu äußern. Ich benannte, wie wichtig es ist, den Leuten mitzuteilen, was man möchte. Ich bat ihn hierbei um Entschuldigung und teilte ihm offen und ehrlich mit, dass ich selbst aufgeregt war an dem Tag, auf Grund des Praxisbesuches. Ich ließ ihn auch an meinen Emotionen teilhaben, um mein Verhalten erklären zu können. Ich benannte ebenfalls, dass das Mitgrund dafür sein kann, dass ich dann nicht mitbekommen habe, dass der Bewohner zur Küche kam und den Kontakt suchte, bzw. mitkochen wollte. Nach diesem verbalen Bestärken benannte der Bewohner, dass eine Mitarbeiterin meinte, er hätte nicht mitmachen wollen. Eine genauere Erläuterung konnte er mir hierzu nicht geben. Diesen Vorfall werde ich mit anwesenden Mitarbeiterinnen besprechen und reflektieren. Er wirkte diesbezüglich aber etwas traurig und senkte den Blick. Ich bestärkte ihn auch hierbei und verdeutlichte, dass er, obwohl er sein Mandala malen wollte, mit in den Werkraum gekommen ist. Und ich das sehr zu schätzen weiß. Ich hinterfragte, ob er Interesse daran hat, das Bildrezept nach den Ferien herzustellen; dies bejaht der Bewohner. In den Ferien sind weder der Bewohner, noch ich auf der Gruppe, auf Grund dessen ist dies erst anschließend möglich. Daraufhin umarmte er mich und bat mich, ihn zuzudecken, bevor ich nach Hause gehe. Diese Art der Reflexion fand in Form eines kurzen Gespräches statt. Es war bereits 19:45 Uhr. Der Jugendliche, als auch ich, hatten einen anstrengenden Tag. Auch geht der Bewohner um 20 Uhr ins Bett. Auf Grund dessen wurde diese Form gewählt. Ich ging mit einem positiveren Gefühl hinaus, als nach dem Reflexionsgespräch. Auch seitens des Bewohners empfand ich eher Zuneigung, als Abneigung. Das beruhigte mich und ich denke, dass das Gespräch für den Jugendlichen, als auch für mich, notwendig war und beiden Parteien gutgetan hat.

8.2 „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig?“

Beginnend blicke ich auf das zu erreichende Ziel. Dieses wurde passend zur Einheit formuliert. Das Grobziel wurde in Hinblick auf die gesamte Facharbeit verfasst. Das Feinziel in Anbetracht der Einheiten, welche durchgeführt werden, um das Grobziel langfristig erreichen zu können. Die Einheit konnte durchgeführt werden, das konkrete Lernziel wurde erreicht. Jugendlicher F benannte vier Dinge, welche bei ihm ein glückliches Gefühl auslösen. Geplante Methoden waren meines Erachtens angemessen gewählt. Die Symbole wurden wie geplant eingesetzt und konnten benannt werden.

Das Gesamtbild wurde im Zimmer angebracht. Ebenfalls wurde darüber gesprochen, dass dieses genutzt werden kann, wenn er ein eher „negatives“ Gefühl verspürt. Dann kann er unterstützend mit einem/einer zuständigen Betreuer*in an das Bild gehen und einen passenden Aspekt herausfinden, welchen ihn glücklich macht. Auch teilte ich ihm mit, dass weitere Begriffe, Tätigkeiten o. Ä. jederzeit hinzugefügt werden können. Jugendlicher F hat so die Möglichkeit, in einer angespannten Situation eine Alternative zu finden, welche für Entspannung und das Auslösen von Glück sorgen kann. Die enge Begleitung ist hierbei sinnvoll, da das Plakat neu eingeführt wird. Diese kann nach und nach abgebaut werden.

9. Schlussfolgerungen

Im letzten Punkt der Darstellung der praktischen Planung stelle ich resultierende Schlussfolgerungen dar:

Gründe, weshalb sich der Schwerpunkt der praktischen Umsetzung änderte, wurden bereits beschrieben. Ich beschränke mich also auf Schlussfolgerungen der Umsetzung der Einheit im emotionalen Lernzielbereich, da in diesem Bereich zukünftig weiter, intensiv, mit dem Bewohner gearbeitet wird. Das ist bereits die erste Schlussfolgerung. Das Benennen von weiteren Gründen für bestimmte Gefühle wird weitergeführt. So, dass Jugendlicher F eben das Verständnis dafür erhält, seine Gefühle einordnet und von anderen verstanden werden kann. Mir ist bewusst, dass das kein Vorgang ist, welcher eingeführt wird und von heute auf morgen klappt. Es handelt sich um einen Prozess, welcher sensible Assistenz seitens der Betreuer*innen bedarf. Es kann Monate dauern, bis Jugendlicher F die Bilder so nutzt und differenzieren kann. Dies ist eine sehr starke Kompetenz. Aber bereits die Möglichkeit zu haben und diese im Alltag zu nutzen, unabhängig von Krisensituationen, ist von Vorteil. Diese können so allmählich angebahnt werden und später auch dann genutzt werden, wenn es „akut“ wird und beispielsweise ein Gefühl der Wut oder Traurigkeit aufkommt. Auf Grund dessen wird die Einheit mit diesen beiden Gefühlen wiederholt, näheres unter Punkt 10.1. Durch eine enge Begleitung und Unterstützung öffnet sich der Jugendliche auch bei diesem sensiblen Thema. Notwendig sind hier strukturgebende Vorgaben durch Fragestellungen oder das Nennen von Beispielen.

Wichtig ist, solche Thematiken an Tagen zu erarbeiten, an welchen sonst keine Häufung von Stressfaktoren auf den Jugendlichen zukommen. Grund hierfür ist, das mögliche Aufkommen von Erinnerungen, Verknüpfungen mit vergangenen Geschehnissen, welche eventuell negative Stimmung auslösen und somit Triggerpunkte darstellen könnten. Weiter ist es meiner Ansicht nach sinnvoll, die Gruppe für diese Art von Angeboten zu verlassen. Im eigenen Zimmer herrscht ein geschützter Rahmen, aber auch eine Häufung an Objekten, auf welche der Jugendliche während der Erarbeitung seinen Fokus setzen kann. Vom eigentlichen Thema und Ziel wird abgekommen. Durch die gegebene eins-zu-eins Situation steht der Jugendliche im Mittelpunkt. Befindet man sich außerhalb des Gruppenraums, kann in Ruhe gearbeitet werden, das Thema der Einheit bleibt der Schwerpunkt. In der Gruppe kommt es vermehrt vor, dass Mitbewohner*innen oder Betreuer*innen den Raum betreten, den Jugendlichen oder begleitende*n Mitarbeiter*in ansprechen. Weitere Einheiten über diese Thematik werden also auch in anderen Räumlichkeiten geplant. Im Rahmen der Erarbeitung und Gespräche von Auslösern von bestimmten Gefühlen kam es zu möglichen Ursachen der aktuellen Verhaltensweisen. Eine Vermutung ist, dass Gefühle auf Grund von möglichen unverarbeiteten Ereignissen ausgelöst werden, welche wiederum Ursache für das Verhalten sein können. Es handelt sich um Personalwechsel, da für den Jugendlichen mindestens drei wichtige Bezugspersonen ende letzten Schuljahres die Gruppe verließen.

Da Äußerungen über diese Personen in diesen Gesprächen vermehrt aufkommen wird vermutet, dass dies nicht verarbeitet werden konnte und nicht eingeordnet werden kann, ob, bzw. wann diese wiederkommen oder auch nicht. Eine weitere Bezugsperson verließ die Gruppe während des Schuljahres, eine neue Mitarbeiterin kam hinzu. Das spielt ebenfalls mit ein und kann ein weiterer möglicher Auslöser sein.

Klar ist, dass die Thematik der Gefühle, das Verständnis dafür und diese einzuordnen für den Jugendlichen ein großer Schritt sind und ein hohes Maß an Handlungskompetenz ermöglicht. Aber auch deutlich, dass betrachtet auf den Gesamtprozess, die Verarbeitung von Vergangenem, Finden von Verhaltensalternativen, usw. diese Einheiten einen kleinen Teil von einem noch langen bevorstehenden, intensiven Prozess ausmachen.

Unter dem nächsten Gliederungspunkt beschreibe ich zukünftig mit dem Jugendlichen geplante Einheiten, welche weiterhin von der Thematik der Gefühle handeln. Der weiterführende Prozess ist noch nicht klar. Aktuell finden Fallbesprechungen und Elterngespräche statt, um die Situation einzuschätzen und mögliche Lösungen und Alternativen zu finden. Auf Grund dessen kann ich keine Aussagen über weitere Maßnahmen treffen.

10. In Aussicht gestellte methodisch-didaktische Einheiten

10.1 „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig?“ (2+3)“

Konkretes Lernziel mit Zuordnung zu einem konkreten Lernzielbereich

Jugendlicher F benennt zwei Dinge, welche bei ihm ein von ihm gewähltes Gefühl auslösen, im Rahmen einer methodisch-didaktischen Einheit. Die Einheit wird in der Sozialform der Einzelarbeit durchgeführt. Zugeordnet wird diese dem emotionalen/affektiven Lernzielbereich.

Die Einheit „Wann fühle ich mich glücklich, wütend oder traurig?“ wird in angepasster und ähnlicher Form auch mit den Gefühlen „glücklich“ und „traurig“ durchgeführt werden. Hierfür werden angemessene Symbolisierungen gewählt. „Glücklich“ kann mit dem passenden METACOM Symbol in groß ausgedruckt dargestellt werden. „Traurig“ kann durch eine Wolke ausgedrückt werden, aus welcher beschriftete Tropfen mit getätigten Aussagen angebracht werden Diese können sowohl schriftlich, als auch mit weiteren METACOM Symbolen dargestellt werden. Werden diese Plakate/Darstellungen im Alltag integriert, erhält der Bewohner die Möglichkeit, zwischen den Gefühlen in einer angespannten Situation zu unterscheiden und sich besser zu verstehen. Das Handeln kann daran angepasst werden. Empowerment wird vor allem im Bereich der Kompetenz gefördert. „Ich kann das“. Der Jugendliche kann für Verständnis sorgen und zwischen Gefühlen differenzieren. Das braucht Zeit, diese Form von Ausdruck muss über mehrere Wochen, Monate konsequent angewandt werden, um möglichen Effekt zu erzielen.

*Auch kann Jugendlicher F entscheiden, ob und wann das Bild genutzt wird, so wird Autonomie erfahren. Der Sinn dessen ist ihm bekannt, ebenso erfährt er Wirksamkeit. Es wird auf ihn und seine Gefühle geachtet und Interesse gezeigt, ihn diesbezüglich verstehen zu wollen. Die Handlungskompetenz wird ebenfalls gestärkt. Klein beginnend, bereits durch das Benennen können der Punkte, welche das Gefühl auslösen. Vor allem in Bezug auf die Selbstkompetenz, durch die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen. Auch die Sozialkompetenz, durch den Austausch mit einem/einer Interaktionspartner*in. Hat sich diese Methode in den Alltag integriert, wird ebenfalls die Fachkompetenz gestärkt. Jugendlicher F wählt in der Situation bewusst die Methode des Bildes und bezieht sich darauf. Im weiteren Verlauf dann das „Sich-selbst-verstehen“, „Verstanden-werden-können“ und differenzieren.*

10.2 „Ich zeige dir, wie ich mich fühle“

Konkretes Lernziel mit Zuordnung zu einem konkreten Lernzielbereich

Jugendlicher F wählt im Rahmen einer methodisch-didaktischen Einheit drei METACOM Symbole aus oder entscheidet sich dazu, Fotos zu machen, auf welchen verschiedene Gefühle dargestellt werden. Zugeordnet wird diese dem emotionalen/affektiven Lernzielbereich.

Einstieg (zehn Minuten)

Auch zu dieser Einheit lade ich den Jugendlichen verbal ein und assistiere hierbei dialogisch. Ebenfalls ist hierfür der Jugendraum geplant, um eine gewisse Distanz zu aktuellen Geschehnissen auf der Gruppe zu wahren. Ich benenne, dass wir an dem Punkt weitermachen, an welchem bei der letzten Einheit aufgehört wurde.

Die Prinzipien der Strukturierung als auch der Freiwilligkeit greifen. Durch die kurze Verknüpfung zu vergangenen Einheiten weiß der Bewohner ungefähr, was auf ihn zukommt und kann dies einordnen. Ebenfalls kann er sich jederzeit dagegen entscheiden, gegebenenfalls assistiere ich hierbei konsultativ durch das genauere Erläutern des geplanten Angebots. Verbalisieren werde ich dann, dass heute etwas erstellt werden soll, was er immer bei sich haben kann, um mitzuteilen, wie er sich fühlt. Die Motivation wird gesteigert. In vergangenen Gesprächen bejahte der Jugendliche, dass er nicht verstanden wurde und nicht sagen konnte, wie es ihm geht. Auf Nachfrage, ob er hierfür Unterstützung und etwas erarbeiten möchte, antwortete er mit einem klaren „Ja“. Gemeinsam begeben wir uns in den Jugendraum. In diesem bereitete ich benötigte Materialien vor. Also unterschiedliche METACOM Symbole, eine Kamera für eventuelle Fotos, einen Locher, Schnur und eine Schere (lebenspraktische Assistenz durch das im Vorhinein Vorbereitete). Fand im Vorfeld noch keine genauere Erläuterung des Angebotes statt, ist dem Jugendlichen noch nicht genau bekannt, was für diese Einheit geplant ist. Um zur Thematik der Gefühle hinzuführen, beginne ich ein Lied abzuspielen. Ich wähle hierbei bewusst sein, laut eigener Aussage, „Lieblingslied“, um positive Emotionen auszulösen. Die Prinzipien der Lebensnähe, als auch der Individualisierung werden angewandt.

Es handelt sich um etwas aus seinem Umfeld, zu was er eine Verbindung hat. Ebenfalls bin ich individuell auf den Bewohner eingegangen und richtete die Liedauswahl nach seinen Interessen. Ich spiele das Lied ab, der Bewohner hat jede Freiheit sich hierzu zu bewegen. Mein Verhalten orientiert sich nach ihm, ich passe mich an, bewege mich ggf. mit oder nicht. Ich assistiere dialogisch, es entsteht eine gemeinsame Aktion und ich stehe ihm partnerschaftlich gegenüber. Durch den musikalischen Einstieg wird die Motivation des Jugendlichen geweckt. Ist das Lied vorbei, frage ich wie er sich jetzt fühlt. Auf Grund vermehrter gemeinsamer Erfahrungen vermute ich, dass er diese Frage mit „gut“ beantwortet. Ich gehe auf seine Aussage ein und hinterfrage, was denn „gut“ heißt, dass es ja viele unterschiedliche Gefühle gibt, welche „gut“ sein können. Auch hier setze ich erneut auf die bisherigen Erfahrungen und gehe von einem Schulterzucken als Reaktion aus. Verbal erläutere ich, dass es heute darum geht, genauer zeigen zu können, wie es ihm geht. Und das mit Hilfe von Fotos oder Symbolen. Das vom Ganzen ausgehende, analytische Verfahren wird angewandt. Die gesamte Thematik wird erfasst, welche im Hauptteil in Einzelschritte unterteilt wird. Ich beschreibe, dass er zwischen zwei Methoden wählen kann, welche im Endeffekt dazu dienen, seine Gefühle zu zeigen, indem er diese bei sich trägt und nutzen kann. Das Prinzip der Strukturierung wird angewandt.

Beginnend im Hauptteil kann der Jugendliche wählen. Hierfür muss er wissen, welchen Nutzen diese überhaupt haben soll und was er da eigentlich auswählt. Teile des Kreislaufes des Empowerments sind ersichtlich. Jugendlicher F kann autonom selbst entscheiden. Ebenfalls erfährt er den Sinn der Einheit und somit auch seiner Tätigkeit. Durch das Benennen des Themas und dass es um ihn und seine Gefühlsäußerungen geht, erfährt der Bewohner Selbstwirksamkeit.

Hauptteil (25 Minuten)

Gerichtet nach den aktuellen Bedürfnissen des Jugendlichen, wird dieser Teil angepasst. Er kann eine Entscheidung treffen zwischen dem Schießen von Fotos, auf welchen er abgebildet ist, indem er das Gefühl zeigt. Oder eben METACOM Symbole. Wahrscheinlich wird der Jugendliche sich für die Symbole entscheiden. Tagesformabhängig verneint er das Machen Fotos. Das Prinzip der Mitbestimmung wird deutlich, da die Entscheidung des Bewohners ausschlaggebend für den weiteren Verlauf ist. Eine Auswahl von beginnend fünf METACOM Symbolen nimmt der Bewohner aus einer Schachtel, welche ich ihm gebe. Das Prinzip der Individualisierung ist ersichtlich. Durch das Beschränken auf fünf Symbole wird Überforderung vermieden. Ich benenne, dass er diese ansehen kann und anschließend benennt, was er darauf erkennt. Anschließend kann er auswählen, welche von diesen er für sich nutzen möchte. Diese werden an einem Eck gelocht und zusammengebunden. So, dass er diese künftig bei sich tragen kann, um seine Gefühle zu äußern. Das elementhaft-synthetische Verfahren wird angewandt. Die einzelnen Einzelschritte ergeben am Schluss ein Ganzes. Also die Sammlung an Kärtchen. Das Prinzip der Strukturierung wird deutlich. Der Bewohner erhält so Struktur, er weiß, was passiert und was das eigentliche Ziel dieser Einheit ist. Auf seine Aussagen gehe ich verbal ein und bestärke diese durch positive Äußerungen (bspw. „ja sehr gut“, „stimmt ja, der lacht total.“ usw.). Der Jugendliche kann wahrnehmen, dass ich ihm aktiv zuhöre, es herrscht ein partnerschaftliches Gegenüber und eine angenehme Atmosphäre (dialogische Assistenz).

Gegebenenfalls stehe ich ihm auch konsultativ zur Seite und berate ihn bezüglich abgebildeter Elemente. Konnte benannt werden, was darauf zu erkennen ist und wurde anschließend das dazugehörige Gefühl benannt, erläutere ich weiteres Vorgehen verbal. Ich benenne, dass er nun auswählen kann, mit welchen er zukünftig Gefühle mitteilen möchte. Das Ziel der Einheit wird verfolgt. Merke ich, dass Jugendlicher F Unsicherheiten durch Mimik oder verbale Äußerungen aufweist, werden einzelne Gefühle genauer besprochen. Hierzu wähle ich eine einfache Sprache und kurze Sätze. So, dass der Jugendliche das Gesprochene auf- und wahrnehmen und anschließend verarbeiten kann (konsultative Assistenz). Individualisierung wird durch angepasste Methoden deutlich. Das erarbeitende Verfahren wird angewandt. Jugendlicher F ist aktiv am Prozess beteiligt. Merke ich, dass er hierauf motiviert reagiert, können weitere Symbole mit weiteren Gefühlen hinzugezogen werden (Prinzip der Individualisierung). Individuell und personenzentriert gehe ich auf die Bedürfnisse des Jugendlichen situationsorientiert ein. Diese werden beschrieben und anschließend benannt.

Hat er Symbole ausgewählt, benenne ich, dass diese nun gelocht und zusammengebunden werden. So, dass er eine kleine Sammlung an Karten bei sich tragen kann, um zu zeigen, wie er sich fühlt. Das Prinzip der Strukturierung greift, es wird wiederholt, welchen Nutzen diese Symbole haben können. Auch werden die einzelnen Arbeitsschritte wiederholt, sobald diese getätigt werden. Dies gibt ebenfalls Struktur und gibt Sicherheit, da Gewissheit darüber besteht, was als nächstes geplant ist. Durch Nachfragen erfahre ich, ob der Jugendliche weitere Symbole hinzufügen möchte oder es bei bisherigen belassen will. Das Prinzip der Mitbestimmung greift, da der Bewohner den weiteren Prozess mitgestaltet. Jugendlicher F setzt sich auch bei dieser Einheit mit dem Themenbereich der eigenen Gefühle auseinander. Die Selbstkompetenz wird gestärkt. Durch den möglichen Austausch über die Symbole/Karten mit Personen, um mitzuteilen, wie er sich fühlt, wird die Sozialkompetenz gefördert. Auch die Fachkompetenz wird gestärkt. Setzt Jugendlicher F künftig die Karten bewusst im Alltag ein, um seine Gefühle mitzuteilen, wählt er die für sich passende Methode.

Abschluss (fünf Minuten)

Abschließend wird die Sammlung betrachtet und noch einmal die auf den Symbolen abgebildeten Symbole benannt. Hierfür benenne ich, dass er diese nach und nach „umblättern“ und benennen kann. Mögliche Unklarheiten zu Gefühlen / Symbolen werden geklärt. Als kurze gezielte Reflexion stelle ich die Frage, wie er sich nun fühlt. Gegebenenfalls verweise ich konsultativ auf die Kärtchen. So wird eine Lernzielkontrolle ermöglicht und festgestellt, ob Verständnis für den Nutzen dieser Sammlung geschaffen werden konnte. Jugendlicher F erfährt Wirksamkeit, er ist wichtig mit seinen Gefühlen und wird hierin ernstgenommen. Ebenfalls frage ich ihn, wo er die Karten aufbewahren möchte, dass er sie immer bei sich tragen kann. Situationsabhängig berate ich ihn diesbezüglich und schlage die Bauchtasche vor, welche er stets bei sich trägt, da sich darin auch das Notfallmedikament befindet. In dem Teil der Tasche, der im Normalfall leer ist, können die Karten aufbewahrt werden.

Ich benenne, dass wir nun gemeinsam zurück auf die Gruppe gehen können.

11. Fazit

Abrundend nun das abschließende Fazit des Gesamtprozesses der Facharbeit: Ehrlicherweise muss ich sagen, dass die Themenfindung mir beginnend nicht leichtgefallen ist. „Facharbeit“ war für mich immer DIE Aufgabe und DIE Arbeit der Ausbildung. Das eine Endprodukt. Ich machte mir viele Gedanken dazu, verlor mich darin etwas und dachte viel zu groß und ausschweifend. Der Austausch mit meiner Mentorin, welcher ich diesbezüglich ein „*herzliches Dankeschön*“ ausspreche, war ausschlaggebend. Der direkte Blick auf den Praxisalltag: was mache ich denn tagtäglich, mit welchen Themen beschäftige ich mich, was interessiert mich und was ist gerade aktuell für die Jugendlichen? Durch das Beantworten dieser Fragen kamen wir gemeinsam schnell auf die Thematik der Unterstützten Kommunikation. Bisherige Beobachtungen stellten für mich mehr und mehr die Förderung der Eigenständigkeit und Handlungskompetenz in den Vordergrund. Die Wichtigkeit der Thematik war für mich, schon kurzer Zeit nach Beginn meiner Arbeit im Fritz-Felsenstein-Haus, deutlich. Und durch den Austausch, Beobachtungen im Alltag, setzten sich dann das Stärken der Handlungskompetenz mit Hilfe von Unterstützter Kommunikation zum Titel und Thema der Facharbeit zusammen.

Die Auseinandersetzung mit theoretischem Input diesbezüglich erschlug mich anfangs, metaphorisch gesprochen, ziemlich. Vor allem zum Thema der UK. Unendliche Möglichkeiten, Bücher, Broschüren, Informationen hier und da. Den Fokus, wichtige Elemente für meine Ausarbeitung zu finden, war eine wahre Herausforderung. Trotz allem habe ich diese als sehr aufschlussreich und bereichernd erlebt. Ich konnte durch die Literatur mein Wissen erweitern, neue Ideen, Anregungen und Denkweisen ansammeln und entwickeln. Noch intensiver brachte ich diese Gedanken in die Praxis und überlegte, wie welche Ansätze zukünftig sinnvoll eingesetzt werden könnten. Unabhängig vom Prozess der Facharbeit - eben auch für andere Jugendliche, welche unterstützt kommunizieren. Die Betrachtung des „Alltages“, sich bewusst darüber zu werden, wie es eigentlich läuft, in- und außerhalb von Wohnheimen, lässt einen nochmal intensiv über aktuelle Strukturen nachdenken. Ich habe hierzu einen noch sensibleren Blick entwickelt, noch genauer hinzusehen. Wo und wie kann die Diskrepanz in Hinblick auf die Zukunft verringert werden? Empowerment in Verknüpfung mit der Handlungskompetenz ließ sich mir erschließen. Selbstermächtigung spielt eine große Rolle und nach dem Empowerment Konzept zu arbeiten ist nicht einfach. Jedoch macht es große Unterschiede, wenn bereits Teile in der Praxis eingeführt werden und in den Alltag einfließen. Vor allen, wenn man überlegt, was das für den einzelnen Menschen bedeutet.

Der Schwerpunktwechsel kam unterwartet und das ursprünglich Geplante konnte so nicht weitergeführt werden. Bzw. wäre das für den Jugendlichen aktuell nicht passend gewesen. Auch das stellte eine Herausforderung dar. Vor allem, da das gesamte Team vor neuen Thematiken und dem Umgang mit diesen stand. Auf Grund des Umfangs und der Sensibilität des Themas versuchte ich, die Einheiten auf einen Aspekt zu reduzieren, um das Anbahnen zu ermöglichen.

Angepasst wurden weitere Angebote in Ausblick gestellt, da die Aufarbeitung noch lange nicht vorbei ist. Das Auseinandersetzen mit den Gefühlen, wie kann ich den Jugendlichen dabei unterstützen, sich selbst besser zu verstehen und anderen zu zeigen, wie er sich fühlt, empfand ich als äußerst spannend. Ideen in das Team einbringen zu können, um sobald als möglich Ansätze zu finden, die Gesamtsituation wieder entspannen zu lassen.

Durch die Facharbeit setzte ich mich hiermit detaillierter auseinander und ging in den Austausch mit meinen Kolleginnen.

Zusammenfassend möchte ich noch sagen, dass das Erstellen eine Herausforderung darstellte, sich als äußerst zeitintensiv erwies, aber auch einen großen Umfang an bereichernden Aspekten bietet.

Für mich persönlich und die Jugendlichen der Wohngruppe -
die Jugendlichen, die den Mittelpunkt meiner alltäglichen Arbeit darstellen.

12. Literaturverzeichnis

- Antener, Gabriela (2003): „Interventionsmodelle der Unterstützten Kommunikation“. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, hrsg. v. Loeper Literaturverlag, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2020), Band 1, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, S. 01.024.001 f.
- BIBB (o. A.): „Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes“. URL: <https://www.bibb.de/de/8570.php> (abgerufen am 02.01.23 um 15:30 Uhr).
- Braun, Ursula (2003): „Was ist Unterstützte Kommunikation?“. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, hrsg. v. Loeper Literaturverlag, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2020), Band 1, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, S. 01.003.001.
- Bretschneider, Jan (2022): „Was bedeutet Kompetenz? – Definition und Beispiele in der Pädagogik“. URL: <https://www.juraforum.de/lexikon/kompetenz#:~:text=Kompetenz%20ist%20die%20zuerkannte%20F%C3%A4higkeit%20eines%20Menschen%2C%20bestimmte,Menschen%20%C3%BCbertragen%2C%20die%20hierf%C3%BCr%20ebenfalls%20einer%20Kompetenz%20bed%C3%BCrfen>. (abgerufen am 22.02.2023 um 13:30 Uhr).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): „Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Wie junge Menschen dazugehören“. In: Jugend ermöglichen! Die Broschüre zum 15. Kinder- und Jugendbericht, hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017), Frankfurt am Main: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co.KG, S. 27.
- Bundeszentrale für politische Bildung: bpb (2011): „Partizipation“. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/pocket-politik/16528/partizipation/> (abgerufen am 12.03.2023, um 12 Uhr).
- Duden (2022): „Handlung, die“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Handlung> (abgerufen am 02.01.2023 um 15 Uhr).
- Dusel, Jürgen (2018): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn: Hausdruckerei BMAS.
- DWDS (o. A.): „bewusst“. URL: <https://www.dwds.de/wb/bewusst> (abgerufen am 02.01.2023 um 15:20 Uhr).
- Fichtmair, Martin (2019): Unterstützte Kommunikation, S. 9 f.
- Franz, Daniel (2017): „Wohnen mit Unterstützungsbedarf. Heutige Wohnformen von Menschen mit Behinderung“. In: Heilerziehungspflege. Heilerziehungspflege in besonderen Lebenslagen gestalten, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 2, Berlin: Cornelsen, S. 212.
- Gartinger, Silvia (2017): „Lebenswelten und Sozialraum. Einführung in das Lebensweltkonzept“. In: Heilerziehungspflege. Heilerziehungspflege in besonderen Lebenslagen gestalten, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 2, Berlin: Cornelsen, S. 157.

- Gazareth, Pascale (2009): „Einleitung. Definition der Behinderung“. URL: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/themen-der-gleichstellung/konzepte-und-modelle-behinderung.html> (abgerufen am 10.03.23 um 13 Uhr). (PDF als Download zu finden)
- Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e. V. (o. A.): „Unterstützte Kommunikation (UK)“. URL: <https://www.gesellschaft-uk.org/ueber-uk.html> (abgerufen am 04.03.23 um 16 Uhr).
- Graf Frank, Elisabeth (2003): „Unterstützte Kommunikation im Alltag lernen“. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, hrsg. v. Loeper Literaturverlag, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2020), Band 2, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, S. 10.004.001.
- Greving, Heinrich; Ondracek Petr (2014): „Kompetenzen“. In: Handbuch Heilpädagogik, Köln: Bildungsverlag EINS, S. 269 ff.
- Greving, Heinrich; Ondracek Petr (2014): „Bereich des Wohnens“. In: Handbuch Heilpädagogik, Köln: Bildungsverlag EINS, S. 410 ff.
- Hartig, Johannes (2006): „Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen“. URL: <https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-10> (abgerufen am 02.01.22 um 18 Uhr).
- Häußler, Anne (2006): „TEACCH – ein kommunikationsorientierter Ansatz zur ganzheitlichen Förderung von Menschen mit Autismus“. In: Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis, hrsg. v. Wilken Etta, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 131 ff.
- Henning, Anke (2017): „Arten von Kommunikation“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 571 ff.
- Henning, Anke (2017): „Grundlagen der Kommunikation“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 569 f.
- Herm, Sabine (2017): „Entwicklungsaufgaben Jugendlicher mit Behinderung. Die Entdeckung der Jugend“. In: Heilerziehungspflege. Heilerziehungspflege in besonderen Lebenslagen gestalten, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 2, Berlin: Cornelsen, S. 38.
- Herriger, Norbert (2022): „Empowerment – Potentiale nutzen“. URL: <https://empowerment.de/> (abgerufen am 14.03.23 um 18 Uhr).
- Herrlich, Martin (2017): „Verständnis von Behinderung. Formen von Behinderung“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 33 ff.
- Hirschberg, Marianne (2011): „Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention“. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/positionen_nr_4_be-hinderung_neues_verstaendnis_nach_der_behindertenrechtskonvention_0_2.pdf (abgerufen am 01.03.23 um 19 Uhr).

- Kitzinger, Annette (2022): „METACOM9 Desktop“. URL: <https://metacom-symbole.de/> (abgerufen am 04.03.23 um 22 Uhr).
- Knecht, Jonathan (2021) nach Descartes René: „Ich denke also bin ich. Bedeutung und Herkunft des Zitats“. URL: https://praxistipps.focus.de/ich-denke-also-bin-ich-bedeutung-und-herkunft-des-zitats_136917 (abgerufen am 18.03.23 um 18 Uhr).
- Lage, Dorothea; Knobel Furrer Christina (2017): „Das Kooperative Partizipationsmodell. Ein notwendiger Relaunch“. In: UK spricht viele Sprachen. Zusammenhänge zwischen Vielfalt der Sprachen und Teilhabe, hrsg. v. Lage, D., Ling, K. (2017), Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, S. 128 ff.
- Landsiedel (2023): „Handlungskompetenz“. URL: <https://www.landsiedel-seminare.de/coaching-welt/wissen/lexikon/handlungskompetenz.html> (abgerufen am 08.01.2023 um 16:45 Uhr).
- Leber, Irene (2018): Kommunikation einschätzen und unterstützen. Begleitheft zum Poster zu den Fördermöglichkeiten der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper Fachmedien.
- Leber, Irene (2018): Kommunikation einschätzen und unterstützen. Poster zum Konzept.
- Linten, Markus; Prüstel, Sabine (2015): „Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes“. URL: <https://www.bibb.de/de/8570.php> (abgerufen am 22.02.2023 um 13 Uhr).
- Nicklas-Faust, Jeanne (2017): „Ethische Grundbegriffe und Prinzipien“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklaus-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 91 ff.
- Obst, Magdalena; Fichtmair, Nicole (2020/21): PML + K Grundlagen heilerziehungspflegerischen Arbeitens. 1. Alltag – was ist das eigentlich? S. 1 ff.
- Obst, Magdalena; Fichtmair, Nicole (2020/21): PML + K Leitbegriffe - Autonomie, S. 1. Nach: Impulse (1998).
- Obst, Magdalena; Fichtmair, Nicole (2020/21): PML + K Leitbegriffe – Autonomie, S. 2 ff.
- Pivit, Conny (2003): „Individuelle Kommunikationssysteme“. In: Handbuch der Unterstützten Kommunikation, hrsg. v. Loeper Literaturverlag, Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V. (2020), Band 1, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag, S.01.006.001.
- Reha Media (o. A.): „Elektronische Kommunikationshilfen“. URL: https://rehamedia.de/uk_materialien/elektronische_kommunikationshilfen/ (abgerufen am 04.03.23 um 18 Uhr).
- Reich, Katrin (2019): „Fokus Kommunikation mit Menschen mit komplexer Behinderung“. URL: https://www.stiftung-leben-pur.de/fileadmin/Webdata/Uploads/Empfehlungen/slp_empfehlung-kommunikation_03.19.pdf (abgerufen am 04.03.23 um 15 Uhr).

- Scharringhausen, Ruth (2017): „Handeln und Entscheiden unterstützen und fördern“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 284 f.
- Schweighöfer, Stefan (2022): „Handlungstheorie. II. Philosophisch“. URL: <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Handlungstheorie#:~:text=Aristoteles%20versteht%20ein en%20menschlichen%20Akt%20nur%20dann%20als,ist.%20Das%20aristo telische%20Handlungsmodell%20ist%20damit%20teleologisch%20fundiert.> (abgerufen am 02.01.2023 um 16:15 Uhr).
- Seemann, Walter (o. A.): Lernen durch Einsicht.
- Senghas, Martina (2021): „Paul Watzlawick – Warum wir nicht NICHT kommunizieren können“. URL: <https://www.swr.de/swr2/wissen/paul-watzlawick-warum-wir-nicht-nicht-kommunizieren-koennen-sw2-wissen-2021-07-23-100.html> (abgerufen am 23.02.23 um 15:00 Uhr).
- Shell (2019): „Shell Jugendstudie. Zusammenfassung“. URL: <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie/ueber-die-shell-jugendstudie.html> (abgerufen am 11.03.23 um 18 Uhr).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2022): „Theoretische Grundlagen“. URL: https://www.isb.bayern.de/download/28076/uk_gesamtdatei_10_2022_final.pdf (abgerufen am 24.01.23 um 20 Uhr).
- Stadler, Michael (2013): „Wahrnehmung und Handlung“. In: Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Entwicklung und Lernen, hrsg. v. Georg Feuser, Joachim Kutscher (2013), Band 7, Stuttgart: Kohlhammer, S. 221 f.
- Stangl, Werner (2023): „Paraverbale Kommunikation“. URL: <https://lexikon.stangl.eu/12100/paraverbale-kommunikation> (abgerufen am 25.02.23 um 17 Uhr).
- Wilken, Etta (2006): „Unterstützte Kommunikation“. In: Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis, hrsg. v. Wilken Etta, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, S. 3.

13. Abbildungsverzeichnis

- Abbildung auf dem Deckblatt: Pixabay (2017): o. A. URL: <https://pixabay.com/de/illustrations/satzzeichen-wort-sprache-lernen-2999583/> (abgerufen am 19.03.23 um 17:30 Uhr).
- Abb. 1, S. 6: Scharringhausen, Ruth (2017): „Handeln und Entscheiden unterstützen und fördern“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 285.
- Abb. 2, S. 7: C. Novembre nach Greving, Heinrich; Ondracek Petr (2014): „Kompetenzen“. In: Handbuch Heilpädagogik, Köln: Bildungsverlag EINS, S. 269 und Landsiedel (2023): „Handlungskompetenz“. URL: <https://www.landsiedel-seminare.de/coaching-welt/wissen/lexikon/handlungskompetenz.html> (abgerufen am 08.01.2023 um 16:45 Uhr).
- Abb. 3, S. 8: C. Novembre nach Henning, Anke (2017): „Grundlagen der Kommunikation“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 569 ff.
- Abb. 4, S. 9: C. Novembre nach Henning, Anke (2017): „Grundlagen der Kommunikation“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 569.
- Abb. 5, S. 12: Castañeda, Claudio (2018): „Grundrecht auf Kommunikation“. URL: <https://metacom-symbolle.de/downloads/ewExternalFiles/GrundrechtKommunikation.pdf> (abgerufen am 18.03.23 um 18:30 Uhr).
- Abb. 6, S. 15: Henning, Anke (2017): „Arten von Kommunikation“. In: Heilerziehungspflege. Grundlagen und Kernkonzepte der Heilerziehungspflege, hrsg. v. Nicklas-Faust, J., Scharringhausen, R. (2017), Band 1, Berlin: Cornelsen, S. 575.
- Abb. 7, S. 16: C. Novembre nach Fichtmair, Martin (2019): Unterstützte Kommunikation (UK), S. 10.
- Abb. 8, S. 30: Simon, Joachim (2018): „Soll ich bleiben oder kündigen?“. URL: <https://www.joachimsimon.info/2018/04/13/soll-ich-bleiben-oder-kuendigen/> (abgerufen am 15.03.23 um 18 Uhr).
- Abb. 9 – 12, S. 35 f.: Kitzinger 2022, MetaSearch durch Fritz-Felsenstein-Haus e.V.

D) Erklärung der Urheberschaft

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit eigenständig angefertigt habe und fremdes Gedankengut als solches gekennzeichnet habe.

Baindlkirch 20.03.23

Ort, Datum

Quara Novembre

Unterschrift der Schülerin

E) Anhang



Claudio Castañeda (2018), angelehnt an Kate Ahern (Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities).
Symbole: METACOM (Annette Kitzinger)

(vgl. Abb. 5)